



Haute école pédagogique du valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

# Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Les parents et l'apprentissage de la lecture :  
quelle médiation mettent-ils en place ?



**Auteure :** Aurélie Oguey

**Directrice de mémoire :** Danièle Périsset

Saint-Maurice, le 20 février 2012

**Remerciements**

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de mémoire, Madame Danièle Périsset, qui nous a guidée tout au long de ce travail. Son aide et ses conseils nous ont été précieux.

Un grand merci à l'enseignante de deuxième primaire qui a pris du temps pour nous expliquer ses pratiques en lecture et qui nous a permis de rencontrer les parents des élèves de sa classe. Merci également à la direction pour son accord.

N'oublions pas les parents qui ont à leur tour pris du temps pour répondre à toutes nos questions. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Enfin, nous souhaitons remercier nos proches qui nous ont soutenue durant l'élaboration de ce travail et les personnes qui ont eu l'extrême gentillesse et patience de relire notre travail.

## Résumé

Les relations entre l'école et la famille ont déjà été à l'origine de nombreuses études. Ces dernières en relèvent toute la complexité mais également l'aspect essentiel pour les acteurs de l'éducation. La notion de classe sociale a également été souvent abordée, ainsi que l'influence de celle-ci sur les relations école-famille. Notre travail prend racine à la jonction de ces deux notions, mais le centre de notre recherche reste l'apprentissage de la lecture, compétence d'une importance considérable pour la réussite scolaire et sociale d'un individu. Nous avons tenté de répondre à la question suivante : « Sachant que l'origine sociale des parents influence leur relation avec l'école, de quelle manière influence-t-elle la médiation qu'ils mettent en place pour l'apprentissage de la lecture ? »

Afin de tenter de répondre à cette question, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec cinq parents d'une classe de deuxième primaire. Nous avons procédé à une observation indirecte à l'aide d'un entretien semi-directif. Notre questionnaire abordait trois axes principaux :

1. Le contexte familial
2. Les relations entre l'école et la famille
3. La médiation des parents pour l'apprentissage de la lecture

Après retranscription des entretiens, les données ont été analysées et interprétées. Il en est ressorti que l'origine sociale des parents n'exerçait pas une influence considérable sur la médiation mise en place par ceux-ci entre l'enfant et la lecture. Il semblerait que ce soit plutôt la relation entretenue avec l'école qui agirait sur cette médiation. Nous avons également remarqué que les parents issus de la classe moyenne répondent de manière optimale aux demandes de l'école.

## Mots-clés

Apprentissage de la lecture – Relations école-famille – Classe sociale

## Sommaire

<b>A. INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
<b>B. PARTIE THÉORIQUE.....</b>	<b>7</b>
<b>1. PROBLÉMATIQUE : L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....</b>	<b>7</b>
1.1. DEFINITION DE LA LECTURE.....	7
1.2. IMPORTANCE DE LA LECTURE.....	7
1.3. BREF HISTORIQUE .....	8
1.4. METHODES D'APPRENTISSAGE .....	8
1.5. STRATEGIES DE LECTURE .....	9
1.6. PROJET DE LECTEUR.....	9
1.7. MEDIATION DE L'ADULTE .....	9
1.7.1. Les parents face à la lecture .....	10
1.7.2. « Bain » familial .....	11
1.7.3. Lecture à voix haute par l'adulte.....	12
1.7.4. Rapport des parents à la lecture .....	12
1.8. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE .....	13
<b>2. CADRE CONCEPTUEL : RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE .....</b>	<b>14</b>
2.1. STRATIFICATION SOCIALE .....	14
2.1.1. Stratification sociale et relation avec l'école .....	14
2.2. INÉGALITÉS .....	15
2.3. CULTURE .....	16
2.3.1. Socialisation .....	16
2.4. BILINGUISME .....	16
2.5. RAPPORT AU SAVOIR .....	18
2.6. RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE .....	18
2.6.1. Importance de la relation école-famille.....	19
2.6.2. Parents et enseignants .....	20
2.6.3. Influence de l'école sur l'organisation familiale.....	21
2.7. FAMILLE .....	22
2.7.1. Processus d'éducation .....	22
2.7.2. Techniques d'influence .....	22
2.7.3. Pratiques éducatives des familles .....	23
2.8. AIDE AUX DEVOIRS .....	24
2.9. SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL.....	25
<b>3. QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....</b>	<b>25</b>
<b>4. MÉTHODE DE RECHERCHE .....</b>	<b>26</b>
4.1. METHODE .....	26
4.2. ECHANTILLON.....	27
<b>C. PARTIE EMPIRIQUE.....</b>	<b>28</b>
<b>1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>28</b>
1.1. CONTEXTE FAMILIAL .....	28
1.2. RELATION DES PARENTS AVEC L'ÉCOLE.....	29
1.2.1. Rôle attribué à l'enseignant par les parents.....	29
1.2.2. Participation à la vie scolaire.....	30
1.3. APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	31
1.3.1. Utilisation quotidienne de la lecture.....	32

1.3.2. Lecture à voix haute.....	32
<b>2. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>33</b>
2.1. CONTEXTE FAMILIAL .....	33
2.2. RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE .....	33
2.3. APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	34
<b>3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET RETOUR SUR LA QUESTION .....</b>	<b>36</b>
<b>D. CONCLUSION .....</b>	<b>37</b>
1. RETOUR SUR LA DÉMARCHE.....	37
2. RÉSULTATS ET LIMITES .....	38
3. PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE.....	39
<b>E. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>40</b>
<b>F. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ .....</b>	<b>43</b>
<b>G. ANNEXES.....</b>	<b>44</b>

## A. Introduction

L'importance des relations entre l'école et la famille n'est plus à prouver. Il suffit de prêter attention aux nombreux ouvrages s'y rapportant pour s'en persuader. En effet, beaucoup d'auteurs s'y sont intéressés et ont essayé de mieux comprendre cette relation essentielle pour l'élève. Malgré tout, celle-ci s'avère extrêmement complexe et par conséquent difficile à définir. De nombreux facteurs sont à prendre en compte, à la fois du point de vue de l'école et des familles, ce qui ne rend pas l'approche aisée. En dépit de ces apparentes difficultés, tous les parents se trouvent un jour ou l'autre confrontés à cette organisation qu'est l'école, celle-ci leur étant, selon les cas, plus ou moins familière. De leur côté, les enseignants sont également sans cesse en contact avec l'environnement familial de l'élève, directement ou non. Nous estimons que l'école et la famille sont deux facteurs indispensables au développement de l'enfant, c'est pourquoi nous avons choisi d'aborder cet aspect de notre profession future dans le cadre de cette recherche.

La lecture est quant à elle un apprentissage fondamental qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité et au-delà. Il en a besoin dans toutes les matières enseignées, par exemple pour comprendre une consigne en mathématiques. La maîtrise de la lecture est donc une des clefs essentielles à la réussite scolaire et sociale. Nous estimons également que la famille a un grand rôle à jouer dans l'appropriation de cette compétence.

Notre recherche a pour but de mieux comprendre le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture. Celui-ci prenant place dans le champ de la sociologie notre objectif premier est de comparer ce que les parents mettent en place au niveau de l'apprentissage de la lecture selon leurs différentes origines sociales et culturelles. En effet, divers auteurs ont montré que la classe sociale pouvait influencer les relations existant entre l'école et la famille. Le groupe de parents que nous allons observer est issu principalement de la classe moyenne, mais présente plus de diversité au niveau des origines culturelles.

Notre travail se découpera en plusieurs parties. La première sera consacrée aux aspects théoriques, à savoir la problématique, le cadre conceptuel, ainsi que notre question et nos hypothèses de recherche. La deuxième partie portera sur la méthode et l'échantillon utilisé pour la récolte des informations. La troisième partie concernera plus particulièrement notre enquête. Nous y présenterons les résultats ainsi que l'analyse et l'interprétation de ces derniers. Nous terminerons avec une conclusion et des perspectives de travail.

Nous allons effectuer notre recherche dans le canton de Vaud. Nous avons fait ce choix pour des raisons de proximité afin d'être plus disponible pour notre échantillon. De plus, ayant effectué la majorité de nos études dans ce canton, nous avons une bonne connaissance de son système scolaire.

Précisons que, dans le cadre de notre travail, nous utiliserons le terme parent pour désigner la ou les personnes responsables de l'enfant, indépendamment de leur sexe.

## B. Partie théorique

### 1. Problématique : L'apprentissage de la lecture

#### 1.1. Définition de la lecture

Bien que la lecture soit un concept connu de tous, la définition de cette compétence n'est pas pour autant évidente. Plusieurs auteurs se sont attelés à cette tâche difficile, sans toutefois s'accorder totalement. Pour certains il s'agirait d'une :

construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture (Gombert *et al.*, 2005, p.11).

Maisonneuve (2002) met en avant l'acte de lire. Il relève que la définition de cet acte oppose différents auteurs : « Pour certains, il s'agit avant tout d'une technique consistant à reconnaître des ensembles de signes pour en faire des mots, des phrases puis des textes, par des synthèses successives ». La compréhension est vue ici comme « une compétence intellectuelle générale ». Chauveau (2011) relève trois niveaux dans l'acte de lire. Le premier concerne le projet de lecture (Pourquoi lire ce texte ?). Le deuxième consiste à questionner le contenu du texte (Quelle conduite adopte le lecteur ? Cherche-t-il à comprendre le texte intégralement ou à en extraire quelques renseignements ?). Le troisième niveau correspond au traitement des informations graphiques. D'autres posent comme objectif principal la compréhension, la lecture ne pouvant exister sans celle-ci. Le décodage ne devient alors qu'un moyen pour l'atteindre. Pour Foucambert, « lire, ce n'est pas traduire mais comprendre. Apprendre à lire, c'est alors développer les moyens de ce rapport direct de l'écrit à la signification » (Foucambert, 1994, cité par Maisonneuve, 2002, p.53).

Malgré quelques divergences d'opinions, Maisonneuve (2002) relève que pour la plupart des auteurs lire signifie comprendre (p.63). En résumé, nous ne pouvons automatiquement déduire qu'un enfant pouvant très bien décoder et lire à voix haute de manière fluide sait lire, car encore faut-il vérifier sa compréhension.

#### 1.2. Importance de la lecture

« L'école est obligatoire. L'école est devenue obligatoire pour que chaque enfant apprenne à lire, à écrire et à compter. Savoir lire est obligatoire » (Chartier, 2007, p.5). Savoir lire nous permet de nous instruire, de nous informer, de travailler et de nous divertir. C'est d'un point de vue social une nécessité et d'un point de vue scolaire, une obligation.

Malgré le développement de l'audiovisuel, qui prend aujourd'hui une place importante dans notre société, l'écrit occupe toujours une place privilégiée, que ce soit dans les domaines culturels ou professionnels. Nous sommes continuellement confrontés à diverses situations impliquant la lecture auxquelles nous devons adapter notre comportement de lecteur. C'est pourquoi l'école doit « former des lecteurs polyvalents » (Bentolia *et al.*, 1991, p.1).

André (2003) relève lui aussi cette importance de l'écrit et ajoute que ne pas s'approprier l'acte de lire restreint la liberté de penser et d'agir (p.9).

Bentolia, Chevalier et Falcoz-Vigne (1991) voient également dans l'acte de lire la « condition première de la réussite scolaire, moyen d'accès à la connaissance et instrument de l'intégration sociale ». Ainsi, l'apprentissage de la lecture se révèle être un atout indispensable pour la réussite scolaire et sociale de l'enfant.

### 1.3. Bref historique

Avant 1880, apprendre à lire n'était pas une priorité. Les lecteurs étaient encore minoritaires et, par conséquent, ne pas savoir lire n'était pas considéré comme une incapacité. Vers 1800, huit ans environ étaient nécessaires pour initier les enfants à la lecture (Tisset, 1994, cité par Maisonneuve, 2001). Le XIX<sup>e</sup> siècle vit peu à peu « modifier ce temps d'apprentissage [et] préciser les attentes de chaque niveau scolaire » (Maisonneuve, 2001, p.79). En 1960, après avoir appris à décoder, les élèves de l'école primaire devaient lire des textes de difficulté croissante. « Les processus d'élaboration et métacognitifs, les structures affectives, n'ont pas leur place dans cette conception de la lecture » (pp.47-48). En 1979, l'oral prit une place extrêmement importante dans l'enseignement du français. « Le phonème devient l'élément central de toute proposition pédagogique d'apprentissage de la lecture » (p.51). Dans la seconde moitié des années 70, le sens fut placé au centre de l'apprentissage de la lecture et, en 1980, la compréhension était vue comme le but de la lecture. Les années 90 tentèrent de concilier ces deux approches puisque le sens et le code n'étaient plus séparés.

Il fut un temps où la lecture était considérée comme un outil purement instrumental, qui permettait de « décoder, transformer des signes graphiques en parole, traiter des mots ou des énoncés écrits » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998). De plus, les débuts de l'acquisition de la lecture étaient situés au moment d'entrer à l'école. Les dimensions sociales, culturelles et extrascolaires étaient donc négligées (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998). Or aujourd'hui, on estime que l'entrée dans l'écrit a lieu beaucoup plus tôt, grâce à la médiation de l'adulte. En effet, l'enfant est déjà confronté à l'écrit bien avant d'entrer à l'école. Certains regardent les livres de la bibliothèque de leurs parents ou se font lire des histoires avant de s'endormir.

### 1.4. Méthodes d'apprentissage

Lorsqu'on aborde l'apprentissage de la lecture, on doit tenir compte des méthodes mises en place. Par méthode de lecture, on entend « l'ensemble des procédés utilisés pour manipuler la langue écrite de façon segmentée, que le maître fait exécuter aux élèves dans un ordre stable et progressif » (Chartier, 2007, p.73). On rencontre par exemple la méthode dite syllabique qui « consiste à partir de syllabes, c'est-à-dire dans ce cas d'éléments associant consonnes et voyelles [...] ; à mémoriser leurs combinaisons, à les diversifier [...], à les répéter, et ainsi progressivement se constituer un stock d'éléments de plus en plus compliqués ». Ces éléments vont peu à peu former des mots, puis des phrases (Bentolia, Chevalier, Falcoz-Vigne, 1991, p.216). La méthode globale quant à elle a pour point de départ la mémorisation. Le maître lit un texte et le fait répéter aux élèves. A partir de là, plusieurs étapes s'enchaînent, à savoir l'« identification progressive de groupes de mots, de mots, repris et repérés dans d'autres textes, remplacés par d'autres mots » (Bentolia *et al.*, 1991, p.216). Les élèves se constituent en quelque sorte un répertoire de mots. Avec la lecture fonctionnelle, on utilise des textes de la vie quotidienne qui nous sont utiles tous les



jours, comme des emballages de produits alimentaires (Bentolia *et al.*, 1991, p.216). Les méthodes les plus courantes de nos jours sont les méthodes mixtes. Elles se basent sur des livres élaborés par des « pédagogues praticiens expérimentés » (Bentolia *et al.*, 1991, p.217). On trouve encore la méthode phonomimique où « des gestes accompagnent et renforcent la mémorisation des syllabes et des lettres » (Bentolia *et al.*, 1991, p.217).

### 1.5. Stratégies de lecture

Une fois la lecture acquise se pose le problème de la compréhension. Comme le relève très justement Giasson (1998) tous les enseignants sont un jour confrontés à un élève qui lit parfaitement bien à voix haute, mais qui ne comprend pas ce qu'il lit. Il s'agit d'élèves « qui n'ont pas de stratégies de lecture à leur disposition » (Giasson, 1998). Cette auteure donne également une définition de ce type de stratégie : « un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte ». Elle nous fait d'ailleurs remarquer que le lecteur stratégique est un lecteur actif se posant continuellement diverses questions. Il « planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur ce dernier » et il est également capable d'identifier le moment où il y a perte de compréhension ainsi que de mettre en place une ou des stratégies pour retrouver le sens du texte. Les situations de lecture étant variées, le lecteur doit posséder un répertoire de stratégies pour y faire face et être prêt à abandonner une stratégie au profit d'une autre (Giasson, 1998).

### 1.6. Projet de lecteur

Il semblerait que certaines compétences culturelles revêtent une grande importance pour l'apprentissage de la lecture. L'enfant va en effet avoir un « projet personnel de lecteur » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998), en souhaitant par exemple entrer dans le monde de l'écrit pour lire des aventures, les journaux, écrire à quelqu'un ou encore pour apprendre. Les enfants capables de citer plusieurs raisons de l'importance de savoir lire deviendront, dans 85% des cas, de bons lecteurs, tandis que ceux qui n'en citent qu'une auront plus de difficultés (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998).

### 1.7. Médiation de l'adulte

Plusieurs auteurs (Maisonnette, 2002, André, 2003) soulignent un aspect fondamental de l'apprentissage de la lecture, à savoir la médiation de l'adulte. En effet, la lecture a avant tout pour but la communication, c'est pourquoi son apprentissage requiert des échanges et donc la présence de l'adulte (André, 2003, p.81). « C'est à travers les échanges avec des partenaires lisant et écrivant que le jeune enfant "entre dans l'écrit" et construit des connaissances à son sujet » (Chauveau, De Sant-Gaud, Usseglio, 1996, cités par Maisonnette, 2002). Parmi ces différents partenaires, l'adulte occupe une place privilégiée car il « étaye l'activité cognitive de l'enfant » et « co-opère » aux différents apprentissages (Chauveau, De Sant-Gaud, Usseglio, 1996, cités par Maisonnette, 2002). Si l'adulte de référence est bien souvent le maître, il n'est que l'un des acteurs du réseau formé autour de l'enfant, qui inclut également la famille, les camarades de classe et bien d'autres encore.

Tout d'abord, André (2003) constate que l'adulte doit offrir à l'enfant « une médiation porteuse d'un projet de sens en adéquation avec l'acte de lire » (p.14). Cela facilite l'appropriation des habiletés que demande la lecture. Les adultes proches de l'enfant doivent également montrer de l'enthousiasme car cela lui montre que lire est une activité porteuse de sens. Toutefois, André (2003) note que « faire naître le désir d'apprendre à lire

et le stimuler demande du temps, de la patience, le plaisir de raconter, la volonté de tisser des liens positifs avec le livre » (p.97). Il ne suffit pas de lire pour s'assurer que son enfant lise par la suite. Ce n'est pas par son comportement face aux livres que le parent va transmettre un savoir-faire à l'enfant « mais par la médiatisation de ce savoir-faire afin que l'enfant se l'approprie pour le propre compte de sa liberté culturelle » (André 2003, p.98).

Nous parlons ici de la médiation de l'adulte, ce dernier pouvant être un parent, un enseignant ou une autre personne de l'entourage de l'enfant. Mais dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement à la médiation offerte par les parents.

### **1.7.1. Les parents face à la lecture**

André (2003) a dressé une typologie des parents face à la lecture. Il en est ressorti quatre dénominations, à savoir le « perdant », le « conformiste », l'« entrepreneur » et le « précurseur ». Le parent perdant a tendance à subir l'action enseignante et à laisser la responsabilité de l'apprentissage à l'école. Il n'a aucun moyen pour aider l'enfant et ne lui lit pas d'histoires. Le parent conformiste accorde une grande confiance au corps enseignant et lui délègue donc beaucoup. Il trouve toutefois des moyens d'action dans des manuels de lecture et lit de temps en temps des histoires jusqu'à ce que l'enfant puisse lire lui-même. Le parent entrepreneur contrôle l'action enseignante et coopère activement dans ou en dehors du cadre scolaire. Il utilise divers moyens comme des livres, la bibliothèque ou un abonnement à une méthode d'apprentissage précoce. Enfin, le parent précurseur devance l'enseignant et se sent responsable de l'apprentissage. Il a un souci d'éveil à la culture et emploie les mêmes moyens que le parent entrepreneur. La lecture à voix haute a lieu tous les jours de manière très régulière, même si l'enfant peut lire seul. Le début de l'apprentissage est d'ailleurs considéré par ces parents comme devant commencer bien avant les 6 ans de l'enfant, ce qui n'est pas le cas pour les autres types de parents.

Des gestes de médiation ont été proposés par André (2003). Ils ont pour but de favoriser « l'appropriation du sens de l'acte de lire ». André définit ces gestes comme « des conduites ou des actions que l'enfant voit » (p.97). C'est au contact des adultes proches qu'il va s'en imprégner. Ces gestes doivent montrer un certain enthousiasme pour la lecture afin d'en montrer le sens à l'enfant. Voici huit gestes proposés par André, ainsi que leurs critères (p.101) :

*Geste 1* – Construire un lien cohérent entre école-famille afin que, de part et d'autre, les projets d'apprentissage ne soient pas en contradiction.

Critère 1 – La confiance des parents vis-à-vis des enseignants.

Critère 2 – La connaissance de la méthode d'apprentissage de la lecture.

Critère 3 – Le degré de satisfaction à l'égard de la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par l'enseignante.

*Geste 2* – Constituer un lien de cohérence entre apprentissage de l'acte de lire et un vécu scriptural et lectoral de la famille.

Critère 4 – Attitudes scripturales (les écrits présents, utilisés) de la famille.

Critère 5 – La lecture des parents.

*Geste 3* – Stimuler le désir d'apprendre à lire.

Critère 6 – La fréquentation de la bibliothèque par les enfants.

Critère 7 – L'abonnement de l'enfant à la presse enfantine.

Critère 8 – Le nombre de livres que possèdent les enfants.

*Geste 4* – Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre.

Critère 9 – La fréquence de l'histoire lue.

Critère 10 – L'âge de l'enfant au début des histoires lues.

*Geste 5* – Répondre aux interrogations que l'enfant se pose pour lever les voiles d'incompréhension autour d'un mot ou d'une expression.

Critère 11 – Le dialogue parent-enfant.

Critère 12 – La participation du père.

*Geste 6* – Aider l'enfant dans la maîtrise formelle des habiletés lectorales favorisant l'apprentissage de l'acte de lire.

Critère 13 – Les débuts du geste graphique chez l'enfant.

Critère 14 – La participation des parents avec l'enfant aux jeux stratégiques.

Critère 15 – La leçon du soir.

*Geste 7* – Partage de l'enthousiasme de l'acte de lire.

Critère 16 – Le partage de l'enthousiasme de lire.

*Geste 8* – Proposer à l'enfant de construire sa personnalité dans sa culture d'origine qui prend, par essence, acte d'un passé. Avec ses racines, il construit son avenir.

Critère 17 – La construction du lien vie au quotidien et lecture.

### **1.7.2. « Bain » familial**

Comme nous l'avons déjà relevé, de nombreux auteurs s'accordent pour affirmer que l'apprentissage de la lecture ne commence pas en même temps que l'école, mais bien avant dans le contexte familial où baigne l'enfant. Ici « on prend du temps avec lui pour découvrir naturellement [que] l'écrit est porté par un projet de sens » (André, 2003, p.45, Thériault, s.d.). Selon Thériault, la période favorable à l'éveil de la lecture se situe entre 0 et 6 ans : il s'agit de l'émergence de l'écrit (Strickland & Morrow, 1989 ; Giasson, 1995, Thériault, 1995, cités par Thériault, s.d.). Pour Giasson (1995, cité par Thériault, s.d.), cette notion est un « descripteur important englobant toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire de manière conventionnelle ». C'est durant ce processus que l'enfant comprend que lire signifie chercher le sens des mots et qu'écrire veut dire produire un message.

Selon l'environnement de l'enfant, cette sensibilisation à l'écrit est plus ou moins heureuse, car c'est son influence qui permet à l'enfant « d'une façon informelle d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sur la communication écrite » (Thériault, s.d., p.1). Entre 0 et 6 ans, l'enfant entre en contact avec l'écrit grâce aux livres qu'il rencontre ou autres supports matériels de son milieu. Mais ce sont surtout les interactions avec l'adulte portant sur la communication écrite qui vont permettre à l'enfant de s'éveiller à cette notion (Thériault, s.d.). Teale (1978, cité par Giasson & Thériault, 1983, pp.162-163) retient quatre facteurs résumant les caractéristiques de l'environnement des lecteurs précoces : la disponibilité d'un matériel écrit varié, la présence de la lecture, l'entourage facilitant le contact avec le matériel d'écriture, l'entourage répondant favorablement aux initiatives de l'enfant vis-à-vis de l'écrit.

Cependant, certaines familles remettent l'apprentissage de la lecture entre les mains de l'école, sans prendre conscience de leur responsabilité dans ce processus. Ainsi, elles n'osent pas entreprendre la découverte du livre et de l'écrit (André, 2003, p.121). Pourtant,

si l'école devient le seul lieu où l'enfant est confronté à la lecture et l'écriture, les risques qu'il ressente cet apprentissage comme une corvée et non un plaisir sont plus grands (Thériault, s.d.). Il est vrai que toutes les familles ne peuvent offrir l'environnement idéal à leur enfant pour cet apprentissage. L'écart entre les enfants peut s'avérer par la suite important, et ce dès leur entrée à l'école. Mais il est possible de le réduire en lisant de manière quotidienne à voix haute, moyen privilégié pour éveiller les enfants à l'écrit (Thériault, s.d.).

Thériault signale qu'un enfant est confronté au monde de l'écrit dès les premiers mois de sa vie. Ses parents lui montrent les images d'un livre, lui lisent des histoires, lui désignent différents mots en les expliquant ou encore achètent divers jeux avec les lettres de l'alphabet. Tous ces gestes du quotidien apprennent à l'enfant « l'aspect fonctionnel de la communication écrite » et suscite son intérêt pour ce curieux et nouveau monde. Ils lui donnent également une motivation puisqu'il peut y mettre du sens. Cet auteur met l'accent sur le fait que l'enfant ne peut partir seul à la découverte du monde de l'écrit, d'où l'importance de la médiation de l'adulte.

### **1.7.3. Lecture à voix haute par l'adulte**

Comme nous venons de le voir, la lecture à voix haute offre une bonne approche du monde de l'écrit. En plus, elle permet à l'enfant de « se familiariser avec la structure et le fonctionnement du langage oral et écrit » (Thériault, s.d.). Cette forme de lecture montre également à l'enfant que la langue orale est différente de celle écrite. De plus, lire des histoires développe l'attention et la compréhension globale. Ajoutons que la mémoire et le vocabulaire de l'enfant s'en trouvent ainsi améliorés. L'aspect affectif a également, durant ces moments, également de l'importance, car une complicité naît entre l'adulte et l'enfant. Ainsi, ce dernier s'aperçoit que lire est aussi un plaisir et une source de connaissances (Thériault, s.d.). Jean (1999) relève que la lecture du père ou de la mère à un enfant est aujourd'hui « le mode de lecture familiale à haute voix le plus répandu et [...] le plus ritualisé » (p.95). Ce moment a lieu, selon lui, la plupart du temps le soir quand l'enfant va dormir. La lecture du soir remplace en quelque sorte la berceuse. Jean signale qu'il est très important que l'enfant puisse voir le livre et qu'il comprenne que l'énoncé provient des signes du livre (p.95), qu'il se rende compte que « la voix maternelle, ou paternelle émane de cet objet : le livre. » (p.97). La voix du lecteur sert d'intermédiaire entre le livre et l'enfant (Jean, 1999, p.96). Mais ici encore l'auteur relève l'inégalité des chances. Il note que si l'envie de lire pour soi commence avec cette forme de lecture, certains enfants n'y ont pas accès parce que ses parents ne veulent ou ne savent pas lire, parce qu'ils ne possèdent pas de livres, qu'ils n'ont pas le temps ou pensent que c'est le rôle de l'école (p.97).

### **1.7.4. Rapport des parents à la lecture**

Les représentations que les parents ont de la lecture influencent considérablement cet apprentissage. En effet, elles ont un impact sur la médiation que l'adulte met en place. Ces représentations dépendent également des attentes du parent vis-à-vis de l'école et de l'enseignant. Ces attentes influencent à leur tour les actions des parents (André, 2003). Le lien que les parents entretiennent avec l'écrit peut aussi être mis en relation avec leur propre parcours scolaire. Selon André (2003), « moins les parents sont imprégnés d'une culture d'écrit, moins ils sont en mesure de la médiatiser auprès de leur enfant » (pp.155-156).

Même si les représentations qu'ont les parents de l'apprentissage de la lecture sont importantes, n'oublions pas que les enfants ont aussi des représentations et des attentes spécifiques par rapport à cet apprentissage. Ces dernières, comme celles de leurs parents, ont une influence sur leur comportement d'apprenti lecteur (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, cité par André, 2003).

Chauveau (2011) a mené différents entretiens auprès d'enfants pour essayer d'évaluer leur rapport à la lecture. Dans ce but, il leur a demandé une définition du savoir-lire. Il en est ressorti que les élèves ne présentant pas de difficultés particulières relevaient le plaisir de lire, la possibilité de s'instruire ou encore de s'informer. Ils donnaient donc un sens concret à cet acte. Les élèves en difficulté, au contraire, mettaient l'accent sur l'oralisation et les unités lexicales, mettant ainsi en avant le fait de bien prononcer ou reconnaître les mots (p.139) et n'évoquaient que très peu le texte lui-même ou sa compréhension.

Perregaux (1994) note que « les expériences sociales et culturelles vécues par l'enfant dans son environnement familial vont lui permettre ou non de se construire une représentation de l'écrit, des fonctions qu'il remplit, de la façon dont il s'apprend et des pratiques diverses qu'il entraîne » (p.129). Pour elle, « les représentations de l'écrit vont s'élaborer à partir des pratiques culturelles collectives de la société d'appartenance ». C'est au sein de la famille que l'enfant commence à élaborer les siennes (p.137). Cela nous amène à nous intéresser de plus près à la famille ainsi qu'à ses relations avec l'école.

### 1.8. Synthèse de la problématique

Nous pouvons synthétiser notre problématique à l'aide d'un tableau reprenant les notions principales ainsi qu'une courte définition de ces dernières :

<b>Lecture</b>	Construction de signification, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné (Gombert <i>et al.</i> , 2005, p.11)
<b>Stratégie de lecture</b>	Moyen ou combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte (Giasson, 1998)
<b>Médiation de l'adulte</b>	Grâce aux échanges avec l'adulte, l'enfant peut entrer dans le monde de l'écrit (Chauveau <i>et al.</i> , 1996, cité par Maisonneuve, 2002). L'adulte doit offrir une médiation porteuse de sens et montrer de l'enthousiasme (André, 2003).
<b>Bain familial</b>	Environnement dans lequel l'enfant est sensibilisé au monde de l'écrit et comprend le sens de ce dernier
<b>Lecture à voix haute par l'adulte</b>	Forme de lecture qui offre une bonne approche du monde de l'écrit et permet à l'enfant de se familiariser avec la structure du langage oral et écrit (Thériault, s.d.)
<b>Rapport des parents à la lecture</b>	Les représentations que les parents ont de la lecture influencent cet apprentissage et ont un impact sur la médiation mise en place (André, 2003)

Tableau 1: Synthèse de la problématique

## 2. Cadre conceptuel : Relations école-famille

---

Nous allons maintenant nous intéresser à des concepts propres à la sociologie. Ce champ nous semble le plus approprié puisque nous savons que toutes les familles n'ont les mêmes chances face à l'école. L'origine des parents, qu'elle soit culturelle ou sociale, a une influence sur l'éducation qu'ils transmettent à leurs enfants, tout comme leur rapport au savoir. Sirota (1988) a d'ailleurs relevé des différences selon l'origine sociale des parents. C'est pourquoi nous commencerons par définir la stratification sociale, en passant par les concepts de culture et de rapport au savoir. Nous aborderons également les relations entre la famille et l'école, elles-mêmes influencées par les concepts cités plus haut. De plus, notre échantillon représentant diverses langues, nous nous pencherons sur la notion de bilinguisme dans le but de comprendre comment les parents utilisent la richesse offerte par ces langues.

### 2.1. Stratification sociale

« La stratification sociale correspond à la façon dont une société est hiérarchisée, à la façon de classer les membres de la société suivant la position sociale qu'ils occupent » (Couet, Davie & Le Flanchec, 2004, p.129). Selon ces mêmes auteurs, cette stratification n'est pourtant pas figée. Il est en effet possible qu'elle évolue avec le développement économique et le changement de système de valeurs. Les classes sociales sont un type de stratification sociale. Elles sont apparues à la révolution industrielle. « Les individus jouissent du même statut juridique, ont les mêmes droits et obligations (égalité civile et politique) mais ne disposent pas des mêmes moyens d'existence sur le plan matériel, culturel » (Couet *et al.*, 2004, p.133). Il s'agit d'un système reposant sur l'activité économique et influant sur les niveaux de vie, les modes de vie ainsi que les comportements culturels. Dans un tel système, la mobilité sociale est possible.

Weber (cité par Couet *et al.*, 2004, p.137) distingue quatre classes principales. Il y a tout d'abord les possédants, comme les propriétaires fonciers ou les entrepreneurs capitalistes. Vient ensuite la classe que l'on pourrait nommer « intelligentsia » ou « cols blancs », comme les ingénieurs ou les cadres. Puis la petite bourgeoisie, comprenant les artisans, les commerçants et les petits entrepreneurs. Finalement, il y a la classe des travailleurs manuels, comme les ouvriers.

#### 2.1.1. Stratification sociale et relation avec l'école

Sirota (1988) a effectué un travail s'attachant tout particulièrement à la notion de stratification sociale. Elle est arrivée à la conclusion que les enfants des classes populaires « se caractérisent par des comportements de repli, de retrait ou d'attente. Ceci pose nettement le problème de la délimitation du pouvoir et du rôle de chaque instance de socialisation » (Sirota 1988, p. 173). Pour les enfants d'artisans et de petits commerçants, elle remarque que les « systèmes de valeurs et de vie s'opposent ici parfois fortement, plaçant autant les élèves que les enseignants dans des situations contradictoires » (p.174). Les enfants de cadres moyens adoptent généralement le profil du bon élève. Leur comportement traduit « l'importance de l'investissement scolaire pour cette catégorie, car le temps scolaire organise le temps de l'enfance des cadres moyens, mais aussi la complémentarité et la reconnaissance réciproque et symétrique de deux instances de socialisation : la famille et l'école » (p.174). Enfin, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les enfants de cadres supérieurs ou exerçant des professions libérales ne sont pas

privilegiés. Il y a en effet une sorte de « banalisation du quotidien scolaire se traduisant par un mélange de détachement et d'assurance » (p.174).

Mais intéressons-nous plus particulièrement à la classe moyenne, puisqu'elle est dominante dans notre échantillon. Sirota (1988) remarque à ce sujet que « les enfants de cadres moyens s'investissent tout entiers dans l'école primaire » (p.142). Selon elle, les parents placent leurs espoirs de mobilité sociale dans la scolarité de leurs enfants. Ils veulent par ce moyen leur offrir une chance de réussir en pensant sans doute à leur propre passé (pp.142-143). Ces parents considèrent les enseignants comme des partenaires, qu'il s'agisse de l'instruction ou de l'éducation (p.144). Sirota (1988) constate que le moment idéal reste l'école primaire. La relation que les parents entretiennent avec l'école devient en effet plus difficile au niveau secondaire, les exigences des enseignants se modifiant. « Il n'y aura plus de correspondance entre les éthos culturels des enseignants et des cadres moyens » (Sirota, 1988, p.147).

## 2.2. Inégalités

La stratification sociale peut créer des inégalités, bien qu'elle ne constitue pas le seul facteur à l'origine de ce problème. Parmi d'autres facteurs, il y a les familles. En effet, ces dernières ne se ressemblent pas. Elles peuvent être différentes par leur origine, leur structure ou encore leur organisation. Il semblerait que l'environnement familial soit beaucoup plus déterminant que les conditions économiques de la famille (Meirieu, 2000, p.17). Notons que dans les familles immigrées, ce sont souvent les enfants aînés qui sont impliqués dans la scolarité de leurs frères et sœurs puisqu'ils connaissent souvent mieux la langue et le fonctionnement du système scolaire que leurs parents. Meirieu met toutefois en garde contre certaines interprétations abusives. Des familles modestes peuvent tout à fait fournir une aide tout aussi efficace, si ce n'est plus, que des familles aisées. « Un environnement serein, des adultes attentifs et confiants, des temps d'échanges authentiques entre les parents et les enfants constituent autant d'appuis importants qu'on ne trouve pas toujours dans des familles que l'on dit pourtant privilégiées » (p.16).

L'image qu'une famille se fait de l'école peut aussi évoluer au fil des années. Elle change par exemple selon la perception qu'ont les enfants de leur scolarité, puisque chaque enfant la vit à sa façon (Perrenoud, 1987). On voit donc qu'il n'est pas facile pour l'école de prendre en compte les familles dans toute leur diversité. Meirieu (2000) remarque également ce phénomène :

L'on n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique du travail scolaire « à la maison » est, en réalité, un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement familial et culturel (p. 16).

Selon les études PISA, « les enfants de parents avec un bas niveau de formation réussissent moins bien à l'école » (Office fédéral de la statistique [OFS], 2008, p.26). L'OFS relève qu'en Suisse l'origine sociale reste un élément déterminant en termes de réussite scolaire et que « la recherche en éducation considère depuis longtemps le milieu socio-économique comme l'un des principaux facteurs de l'environnement familial susceptible d'agir sur le niveau de formation », celui-ci étant déterminé par le degré d'éducation, la profession et le revenu des parents (2008, p.77). Notons qu'ainsi les inégalités sociales ont tendance à se transmettre aux générations suivantes, on parle alors de reproduction sociale.



## 2.3. Culture

D'un point de vue sociologique, la culture est « l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier ». Ce terme est également utilisé « pour désigner les traits et pratiques culturels d'une société globale » (Etienne *et al.*, 2004, pp.120-121). Hall (1979, cité par Perregaux, 1994) observe trois aspects importants. Premièrement, la culture est acquise et non innée. Deuxièmement, les divers aspects de la culture constituent un système. Enfin, la culture est partagée. Elle possède donc une dimension collective et permet de délimiter les différents groupes culturels (p.141). De ces différences culturelles jaillissent ensuite différentes valeurs ou manières de penser. Ces dernières se transmettent de générations en générations. Toutefois « lorsque des cultures se rencontrent, des pratiques socioculturelles, qui peuvent être très différentes et parfois incompatibles, se trouvent confrontées les unes aux autres » (André, 2003, p.144). Cela arrive par exemple lors de l'entrée à l'école, car la culture de celle-ci peut se différencier de celle du milieu familial, et l'enfant se trouve alors confronté à deux mondes différents, voire opposés. Lorsqu'il y a migration, les personnes migrantes s'adaptent à une culture nouvelle. On parle alors de socialisation.

### 2.3.1. Socialisation

Pour Etienne *et al.* (2004) « la socialisation désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société » (p.345). Elle possède aussi deux fonctions. La première est de permettre à chaque individu de s'adapter à la vie sociale. La deuxième est de maintenir une certaine cohésion au sein de la société. Durant l'enfance, la socialisation primaire a lieu. Durant cette période, l'enfant est confronté à quatre « instances de socialisation » (p.345), à savoir la famille, l'école, le groupe des pairs et les médias. Ils contribuent à forger sa personnalité. La famille est le lieu principal de ce processus. Vient ensuite la socialisation secondaire. Il s'agit, à la fin de l'enfance, de s'intégrer « à des groupes particuliers » (p.346). On acquiert alors de nouvelles normes et valeurs qui viennent s'ajouter à celles de la socialisation primaire. Lors d'une resocialisation, au contraire, l'individu est coupé brutalement de sa vie antérieure. Notons que les classes sociales influencent également la socialisation des enfants.

Un individu peut être confronté à des conflits de socialisation. Ces derniers surviennent lorsqu'il est soumis à diverses influences contradictoires. Un enfant peut par exemple subir un tel conflit si les attentes de l'école et de sa famille divergent. Cette situation montre, une fois de plus, l'inégalité existant entre les différentes familles. Un autre type de conflit peut également émerger si l'enfant est confronté à plusieurs langues au sein de la famille. Cela nous amène à nous intéresser de plus près à la notion de bilinguisme.

## 2.4. Bilinguisme

Comme nous l'avons déjà vu, l'apprentissage de la lecture est une étape importante pour un enfant. Or, certains doivent entreprendre cet apprentissage dans une autre langue que celle de la famille. L'enfant risque alors d'être confronté à un conflit de loyauté, dans le sens où il ne peut peut-être pas partager ce nouveau savoir avec sa famille. Cela risque de transformer les rapports familiaux. Ce dilemme peut faire obstacle à son apprentissage de l'écrit (Perregaux, 1994, p.91). Toutefois, selon Cummins (1987, 1989, cité par Perregaux, 1994) et Berthelmer (1986, cité par Perregaux, 1994) qui ont étudié le statut des langues, « l'enfant qui sent une valorisation des deux langues dans son milieu familial pourrait



entreprendre son apprentissage de la lecture sans peur de briser des relations par l'intrusion d'un nouveau code et d'une nouvelle culture déstabilisant pour la hiérarchie familiale » (p.338).

Une fois encore, le bilinguisme nous amène à une notion difficile à définir. Beaucoup de personnes ne souhaitent pas être qualifiées de bilingues, estimant qu'il faudrait pour cela posséder une maîtrise parfaite des deux langues, vision sans doute utopique (Perregaux, 1994, p.25). Pour d'autres (Macnamara, 1967, cité par Perregaux, 1994, p.25), il suffit de maîtriser une des quatre habiletés linguistiques (comprendre, parler, lire ou écrire) pour être désigné comme tel. Perregaux (1994) livre une définition du bilinguisme se référant à la psycholinguistique :

un processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distinctifs, qui s'élaborent sur des éléments culturels, sociologiques et psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule (p.27).

McLaughlin (1984, cité par Perregaux, 1994) relève deux types de bilinguisme précoce. Le premier est le bilinguisme simultané. Il s'acquiert surtout dans les familles où les parents parlent chacun une langue différente avec leurs enfants. Les enfants apprennent ainsi deux langues de manière simultanée. « Les processus mis en œuvre pour l'apprentissage des deux langues sont les mêmes et les deux systèmes linguistiques se développent simultanément, plus ou moins parallèlement (Perregaux, 1994, p. 42). Le second type de bilinguisme précoce est le bilinguisme successif. Il correspond à l'apprentissage d'une deuxième langue après l'âge de 3 ans. Dans ce cas « l'acquisition de la seconde langue ne se construit pas simultanément avec la première mais sur, à côté de ou en référence à la première » (Perregaux, 1994, p. 46). Arnberg (1987, cité par Perregaux, 1994) ajoute que le bilinguisme simultané ou précoce acquis pendant la prime jeunesse mène dans la plupart des cas à un haut niveau de compétence linguistique. Cela dément la représentation collective selon laquelle le bilinguisme est nocif à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur (Py, 1991, cité par Perregaux, 1994, p.20). Titone (1972, cité par Perregaux, 1994) estime que l'âge idéal pour entrer dans le bilinguisme successif se situe entre 4 et 5 ans. « La capacité des enfants de cet âge à l'imitation et à la socialisation, à la communication verbale et à leur propension à jouer avec la langue en manipulant les sons, les mots et, les structures est grande » (p.48). Avec le bilinguisme simultané, l'enfant n'a pas conscience d'être confronté à deux langues, il ne montre donc pas de résistance. Avec le bilinguisme successif, l'enfant peut s'aider de ses connaissances dans l'autre langue, mais il peut être réticent face à l'apprentissage d'un nouveau code car, après tout, il peut déjà communiquer (Perregaux, 1994).

Romaine (1989, cité par Perregaux, 1994, p.49) a classifié les différentes situations d'acquisition du bilinguisme enfantin en six catégories.

1. *Une personne – une langue.* Les parents parlent chacun une langue différente avec l'enfant. La langue d'un des parents est dominante dans la communauté.
2. *Langue familiale non dominante.* Les parents ont chacun une langue différente (dont celle dominante) et parlent la langue non dominante à leur enfant. L'enfant n'est confronté à la langue dominante qu'à l'extérieur.
3. *Langue familiale non dominante sans support communautaire.* Les parents parlent la même langue mais elle n'est pas dominante dans la société.
4. *Double langue familiale sans support communautaire.* Les parents parlent chacun une langue différente à l'enfant mais aucune n'a un statut dominant dans la société.

5. *Langue non native des parents.* Les deux parents ont comme langue maternelle la langue dominante mais l'un des parents choisit de s'adresser à l'enfant dans une autre langue.
6. *Mélanges de langues.* Les parents sont eux-mêmes bilingues et font partie de groupes bilingues, ce qui les amène à mélanger les langues.

La plupart des enfants migrants sont dans la troisième situation et éventuellement dans la quatrième. L'auteure relève les deux variables principales quant aux modalités d'acquisition du bilinguisme précoce. Soit la famille est bilingue, soit la langue familiale n'est pas celle de l'école (Perregaux, 1994, p.49).

Perregaux (1994) relève que le « parler bilingue n'émerge souvent que parce que les locuteurs, à travers sa production, indiquent leur appartenance biculturelle ».

## 2.5. Rapport au savoir

Le rapport au savoir des parents, ou plus largement leur rapport à l'école, détermine plus ou moins l'aide qu'ils vont apporter à leurs enfants dans leur scolarité et influence également le futur rapport au savoir de leurs enfants. Ce n'est donc pas un aspect à négliger.

Le rapport au savoir dépend de la culture à laquelle on appartient. Charlot (2005) met en avant l'aspect social du rapport au savoir car ce dernier se construit de manière collective. Le savoir « est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission ». Il devient donc le « produit de rapports épistémologiques entre les hommes » (p.73). Mais ceux-ci ont également des rapports sociaux entre eux et avec le monde qui les entoure. C'est pourquoi le rapport au savoir est également social. Charlot le perçoit comme le rapport « au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (p.93).

Le rapport de la famille au savoir influence sans doute les relations qu'elle entretient avec l'école, ce qui nous amène à nous pencher sur ces dernières.

## 2.6. Relations école-famille

Dans le canton de Vaud, la loi scolaire (1984) mentionne les parents à de nombreuses reprises. Voici quelques articles concernés :

### Art. 3 Buts de l'école

<sup>1</sup> L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.

### Art. 6 Devoir des parents

<sup>1</sup> Tous les parents domiciliés ou résidant dans le canton ont le droit et le devoir d'envoyer leurs enfants en âge de scolarité obligatoire dans une école publique ou privée, ou de leur dispenser un enseignement à domicile.

<sup>2</sup> Sont considérés comme parents les personnes qui exercent l'autorité parentale et, le cas échéant, les parents nourriciers.

### Art. 104 Information

<sup>1</sup> Le département veille à donner régulièrement une information sur l'école, notamment aux parents des élèves.

L'accent est souvent mis sur l'importance de la relation entre les parents et l'école ainsi que sur leur collaboration. Toutefois, le rôle exact de ces acteurs de l'éducation n'est pas

défini de manière précise et il est donc difficile d'en cerner les limites. En effet, « les relations entre les parents et l'école n'ont jamais cessé d'être un questionnement pour tous les acteurs éducatifs. Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation » (Feyfant & Rey, 2005, p.1). Cependant, au fil des années, l'école s'est ouverte de plus en plus sur la société. Cette ouverture a permis une plus grande coopération entre les enseignants et les parents, ces derniers pouvant apporter leur aide. Le partage des tâches éducatives a également débouché sur une « imbrication croissante des territoires » (Porcher, 1981, cité par Terrail, 1997). En effet, de son côté l'école influe sur l'organisation de la vie de famille et, de leur côté, « les parents interviennent sur et dans le fonctionnement du système scolaire » (Ballion, 1982, cité par Terrail, 1997). « Mais l'étroite imbrication de l'école dans la société a également modifié les attentes des différents partenaires face à un objectif commun : la réussite du développement de l'enfant et de l'élève » (Feyfant & Rey, 2005, p.1). On voit bien ici que l'objectif n'est pas uniquement de « fournir » un élève, mais également un citoyen, et qu'il ne vise pas seulement sur la transmission des savoirs institutionnels. La famille, tout comme l'école, cherche à ce que l'enfant réussisse scolairement mais également socialement. Nous devons doter les enfants « d'un bagage pour rencontrer l'autre et les autres sans peur et sans surprise, et faire l'expérience du lien social avec ses avantages mais aussi ses contraintes au premier rang desquelles se situe le rapport à l'effort » (Naouri, 2008, cité par Leroy, 2010).

### **2.6.1. Importance de la relation école-famille**

L'idée que les parents jouent un rôle important dans la scolarité est peut-être acceptée aujourd'hui, mais elle n'allait pas forcément de soi dans les années 30 (Durning, 2006, cité par Feyfant & Rey, 2005, p.1). Depuis les années 60, nombre d'études ont montré « combien le contexte social et culturel d'origine, mais aussi les valeurs et les actions spécifiques des familles vis-à-vis de l'éducation, peuvent faciliter ou contrarier les performances scolaires » (Feyfant & Rey, 2005, p.1).

De nombreux auteurs (Vianin, 2000 ; Meirieu, 2000 ; Feyfant & Rey, 2005) s'accordent à dire que la relation entre l'école et la famille est essentielle pour l'élève, notamment pour sa réussite scolaire. Meirieu (2000) relève d'ailleurs que l'investissement des parents ainsi que « leur intérêt pour leurs études, les stratégies qu'ils mettent en place pour les aider dans leur travail quotidien comme dans le choix de leurs options et filières demeurent très largement déterminants dans la réussite scolaire » (p. 8). Selon l'âge et le degré d'autonomie des enfants, l'aide apportée par les parents dans ces tâches est plus ou moins importante (Perrenoud, 1987, p.18).

En plus de cela, Feyfant et Rey (2005) affirment que diverses recherches menées dans différents champs s'accordent à dire qu'une « éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant » est celle présentant le plus d'avantages (p.2). Ils ajoutent que « la combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école » (p.2). Ces auteurs insistent également sur le fait que l'implication des parents dans l'éducation influence de manière significative le comportement et la réussite de leurs enfants. Il est également important de mentionner que « l'engagement des parents est fortement corrélé à l'origine sociale des parents », celui-ci augmentant avec la position sociale (Desforbes & Abouchaar, 2003, cités par Feyfant & Rey, 2005, p.2). Les valeurs des parents influencent bien entendu les enfants, qui intègrent à leur tour ces valeurs. Par conséquent, si les parents ont une image positive de l'éducation

et montrent un intérêt pour l'école, ils participent à la motivation de l'élève. Les auteurs remarquent toutefois que l'effet de cette influence tend à décroître au fur et à mesure que l'enfant grandit (Feyfant & Rey, 2005, p.2).

Plutôt que d'appréhender l'école et la famille comme deux entités totalement différentes, voire opposées sur certains aspects, il faut les considérer comme partenaires. Feyfant & Rey (2005) notent que le comportement de l'élève est plus adapté s'il trouve une « cohérence pédagogique » entre les attentes de la famille et celles de l'école (p.2). La réussite scolaire ne s'en trouve pas garantie, mais une meilleure coopération entre ces deux acteurs permet « plus de prévention et un meilleur équilibre pour l'enfant » (p.2). La base d'une telle coopération est sans doute tout d'abord une plus grande communication entre ces différents acteurs. « Plus de la moitié des parents, en Suisse, seraient prêts à s'inscrire à des cours pour mieux comprendre les difficultés scolaires de leurs enfants », selon Kellerhals et Montandon (1991, cités par Terrail, 1997). Cela montre à quel point les parents se sentent impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Impliqués mais également désarmés face à leurs difficultés, vu l'importante demande qu'ils expriment.

### **2.6.2. Parents et enseignants**

Les parents sont majoritairement conscients de l'importance de cette relation et sont demandeurs. Toutefois, la fréquence des échanges entre les enseignants et les parents diminue en même temps que l'âge des enfants augmente (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). La variable la plus importante est l'appartenance sociale. Les classes sociales plus élevées semblent rechercher plus de contact avec les enseignants, comme les rencontres individuelles. Elles se soumettent en outre difficilement aux exigences de l'école. Ainsi, la vision qu'en ont les enseignants est plutôt ambiguë (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). La classe moyenne entretient quant à elle de bonnes relations avec l'enseignant, tandis que la classe populaire a davantage tendance à les éviter.

Erikson (2004) propose « quatre modèles relationnels, selon le degré d'implication [...] des parents dans l'école » (Erikson, 2004, cité par Feyfant & Rey, 2006, p.6). Il y a tout d'abord le modèle de séparation. Il existe une différence entre la maison et l'école au niveau des attentes mais aussi des valeurs véhiculées. Des conflits apparaissent donc. Toutefois, ils peuvent être constructifs. « Dans ce modèle, l'enfant appréhende mieux sa place et son rôle d'élève ». Nous retrouvons ensuite le modèle de partenariat. Celui-ci est basé sur l'égalité des chances, de mérite et de compétences académiques. « Ce modèle s'adapte à une société plus individualiste ». Vient ensuite le modèle de l'utilisateur participant. Les parents sont « des citoyens actifs au sein d'une démocratie participative ». Finalement, nous retrouvons le modèle du choix qui est associé au concept de « mobilité sociale ». Ici, « l'école doit s'insérer dans un marché quasi-concurrentiel ». Le parent en est le consommateur final et choisit ce qu'il pense être le mieux pour son enfant.

Trois types de partenariat entre les parents et l'école ont été mis en évidence : les partenariats pédagogique, démocratique et consumériste. Le premier implique que les parents sont « responsables devant le système éducatif des résultats et comportements de leurs enfants ». Le deuxième demande aux parents et aux enseignants d'être « responsables devant la société du fonctionnement des écoles ». Le dernier type demande aux enseignants de se montrer « responsables de leur activité devant les parents » (Birt, 2005, cité par Feyfant & Rey, 2006, p.7).

Nous pouvons également distinguer quatre types de familles en fonction de la relation qu'elles entretiennent avec l'école (Feyfant & Rey, 2006, p.4) :

- Les parents indifférents qui estiment que l'école est responsable des affaires scolaires de leur enfant et qu' « ils n'ont pas à s'y impliquer ou ne le peuvent pas ».
- Les familles de bonne volonté mais impuissantes. Celles-ci « se contentent de répéter superficiellement les conseils de l'enseignant auprès des enfants sans aller vraiment au-delà ». Dans ces cas-là, le monde de l'école n'est pas très familier au parent, cette catégorie étant « souvent constituée de parents d'origine rurale ou ayant fait peu d'études ».
- Les familles qui « ne savent pas comment faire ». Elles tentent en général d'appliquer les conseils mais avouent ne pas être assez guidées.
- Les parents « familiers de l'éducation ». Ces derniers ont souvent un bon niveau socioculturel. Ils ajustent les conseils, mais n'hésitent pas « à se révéler assez critiques quant aux diagnostics ou aux injonctions prononcés par les enseignants ».

Loret (2010) relève lui aussi différents types de comportements face à l'école. Selon lui, certaines familles font confiance à l'école et s'en remettent aux professionnels de l'enseignement. Le partenariat ainsi construit est basé sur un échange mutuel et constructif. D'autres familles se déchargent de leur poids éducatif. Elles laissent ainsi un grand pouvoir à l'école dont elles justifient toutes les décisions auprès de leurs enfants en raison de son professionnalisme. Enfin, certaines « se désintéressent littéralement de cette liaison » (p.100). Ces dernières ne participent pas aux réunions de parents ni aux autres manifestations scolaires.

Du côté des enseignants, on remarque plusieurs façons de considérer le parent. Il peut être vu comme « la personne responsable d'un élève précis, comme un membre d'une communauté de familles, comme un bénéficiaire du service éducatif [...] ou même comme le représentant d'un groupe social » (Feyfant & Rey, 2006, p.4). On peut ici distinguer deux types de parents. Il y a tout d'abord les parents éloignés de l'institution scolaire et les parents impliqués, coopérants ou critiques (Verna, 2006, cité par Feyfant & Rey, 2006, p.2). On peut s'interroger sur le fait que tous les parents ne s'impliquent pas de la même manière dans la scolarité de leur enfant. Or, pour Feyfant et Rey (2006), « pour qu'il y ait implication des parents dans les apprentissages, il est nécessaire – mais non suffisant – qu'il y ait motivation » (p.3). De plus, « les parents décident de participer au suivi scolaire de leur enfant s'ils ont le sentiment d'avoir cette compétence » (Deslandes & Bertrand, 2004, cités par Feyfant & Rey, 2006, p.3).

### **2.6.3. Influence de l'école sur l'organisation familiale**

De manière directe ou non, l'école est continuellement présente dans la vie d'une famille. Elle rythme la vie de ses membres en fonction des horaires, des vacances ou encore du temps qu'il faut consacrer aux devoirs. Ainsi, « l'enseignement induit de fortes contraintes pour l'organisation des familles » (Perrenoud, 1987, p.6). En plus de structurer le cadre temporel des familles, l'école structure leur rapport à l'espace. Le lieu de résidence ne se trouve pas forcément à proximité d'une école, il faut donc penser au transport et à la durée du trajet. Le budget consacré à l'école a également un rôle à jouer. L'achat du matériel scolaire ou les éventuels cours particuliers doivent être pris en compte. Terrail (1997, p.78) note que les tâches domestiques, comprenant l'alimentation, l'habillement ou l'encadrement du travail à la maison sont également influencées par l'école, tout comme l'action éducative, qui demande aux parents le contrôle des conduites en famille et en classe. Il constate une charge mentale pour les parents qui s'inquiètent de la réussite scolaire de leurs enfants. Leroy (2010) remarque qu'une trop grande peur des parents peut

nuire au développement de l'autonomie, cette qualité s'avérant essentielle pour l'enfant. Tous ces éléments modifient de manière plus ou moins importante la vie de la famille.

## 2.7. Famille

On ne peut parler de cette relation sans s'intéresser de plus près aux familles. Chaque famille est unique, par son histoire, son organisation ou la relation que ses membres entretiennent les uns avec les autres. Plusieurs auteurs ont tout de même essayé d'en définir les différentes composantes, de classer les styles d'éducation en fonction par exemple de l'influence des parents. Selon Perrenoud (1987), la famille n'est pas un système fermé mais au contraire ouvert, puisque ses membres le quittent chaque jour pour aller travailler, se rendre à l'école, rencontrer des amis ou effectuer divers loisirs. Regardons maintenant de plus près différents éléments servant à définir une famille.

La famille est très importante pour l'enfant. Elle représente pour lui le premier lieu de socialisation. Tout petit déjà, il doit intérioriser des normes et se mesurer à l'autre. Leroy (2010) ajoute que la famille est un « espace de relations affectives personnelles et durables [et] est au centre de la construction de l'identité de chaque individu » (p.88). Pour Loret (2010), « les parents occupent une place prépondérante dans l'aide à apporter à leur enfant. Ils sont à la fois garants du cadre familial et partenaires éducatifs » (p. 100).

### 2.7.1. Processus d'éducation

Kellerhals & Montandou (1991b) relèvent plusieurs processus d'éducation : Selon eux, « une partie importante des objectifs éducatifs des parents tient au genre de personnalité sociale qu'ils veulent favoriser chez leur enfant » (p.231). La personnalité sociale est vue comme l'« ensemble d'aptitudes dont chacun a besoin pour s'intégrer dans son environnement relationnel » (p.231). Ils décrivent quatre aptitudes. Il y a tout d'abord l'*autorégulation* qui fait référence à la capacité à « définir des objectifs, à les suivre avec une certaine constance, à s'orienter dans l'ensemble des informations qui lui parviennent et à en faire le tri » (p.231). Puis l'*accommodation*, définie comme « l'aptitude de l'individu à se plier à des rythmes et conventions sociales, à faire preuve d'endurance et de persévérance, à travailler régulièrement, [...] » (p.231). Ensuite la *coopération*, qui « recense les qualités personnelles orientées vers la relation à autrui (p.232). Finalement, nous trouvons la *sensibilité* qui met l'accent « sur l'imagination, la créativité ; [...] la constitution d'un idéal, d'une foi ; développement du goût, du sens de l'humour » (p.232).

### 2.7.2. Techniques d'influence

Ces différentes aptitudes peuvent en réalité être proposées à l'enfant à l'aide de diverses *techniques d'influence* (Kellerhals & Montandou, 1991b, p.232). Voici les quatre principales :

- Le contrôle « consiste à orienter la conduite de l'enfant en le contraignant à certains actes jugés désirables ou, au contraire, en lui interdisant l'accès à d'autres comportements jugés néfastes ».
- La motivation vise à modifier l'attrait qu'une personne a pour une conduite donnée.
- La moralisation appelle des « valeurs supérieures, acceptées par le sujet, et susceptibles de légitimer le recours à telle conduite particulière ».
- La relation « consiste en la manipulation du contexte relationnel de la personne de manière à modifier le lien existant entre un sujet et une action ».

### 2.7.3. Pratiques éducatives des familles

Les parents sont très nombreux à participer à l'encadrement scolaire (Héran, 2004, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2006), mais il semble que ce soit plus souvent les mères qui s'en chargent (Blöss, 2006, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

L'accompagnement fait par les parents dépend en partie du projet scolaire. Ce projet inclut les aspirations, l'histoire familiale et le rapport des parents à la vie scolaire, ce dernier point dépendant de leur propre expérience de l'école. Plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus ces projets deviennent ambitieux (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Toutefois, des familles issues de classes moins élevées peuvent également avoir de tels projets. Par exemple, des familles d'immigrés souhaitent souvent que leurs enfants réussissent le mieux possible. Cet objectif est notamment motivé par leur désir de voir leur projet migratoire réussir et ainsi s'assurer d'avoir pris la bonne décision (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

Il faut relever que tous les enfants sont différents et ne demandent pas la même attention. Certains ont plus ou moins besoin de l'aide d'autrui dans leurs apprentissages et demandent des attitudes différentes (Meirieu, 2002).

Les pratiques éducatives ont un grand rôle à jouer dans la scolarité. Il s'avère qu'elles sont « plus prédictives des destinées scolaires que l'origine sociale, même s'il existe une forte corrélation entre ces deux types de variables » (Montandon, 1996a, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p.155). Pour Kellerhals et Montandon (1991a), l'éducation délivrée par les parents s'articule autour de trois tâches principales : « former (ou contribuer à former) la personnalité de leur enfant, le préparer à une certaine position sociale (plus spécifiquement, l'orienter vers une profession donnée), et finalement construire ses loyautés religieuses, nationales, familiales ». Pour Duru-Bellat & Van Zanten (2006) les parents transmettent principalement des valeurs, des savoirs et des savoir-faire au travers de leur éducation.

Selon Etienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) les valeurs sont « des idéaux collectifs qui définissent dans une société donnée les critères du désirable [...], elles s'organisent pour former une certaine vision du monde » (p.407). Qu'il s'agisse de la construction de l'identité, de religion ou encore de politique, la famille a une grande influence sur l'enfant. Certains travaux ont cherché à opposer les classes sociales. Il apparaît que tous les parents veulent favoriser l'autonomie et la responsabilité. Toutefois, en haut de la hiérarchie sociale, on valorise plutôt la définition autonome d'objectifs alors que, plus bas, il s'agit plutôt de s'adapter aux contraintes extérieures (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p.156).

Bien qu'aujourd'hui l'école prenne en charge une part importante des apprentissages, les parents ont encore beaucoup à apprendre à leur enfant, notamment au niveau social. Mais ils participent également à son développement intellectuel, par exemple à travers l'apprentissage de la langue et le rapport à cette dernière. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il semble que les enfants issus de milieux favorisés bénéficient plus tôt d'outils pédagogiques tels que des jouets éducatifs, des magazines pour enfants ou autre (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

Deslandes et Bertrand (2004, cités par Feyfant & Rey, 2005) remarquent que les parents participent « au suivi scolaire de leur enfant s'ils ont le sentiment d'avoir cette compétence » (p.3). Si les parents n'estiment pas leur apport est bénéfique à leur enfant, ils

sont moins motivés à s'impliquer. Vianin (2000) déclare que le « sentiment de compétence et de confiance en soi chez les parents est également un prérequis indispensable à un engagement réel » (p.120). Il apparaît donc qu'il faudrait donner confiance aux parents en leurs propres compétences. A cette fin, l'école et les enseignants devraient leur expliquer les programmes ainsi que les démarches d'apprentissage. En plus de leur transmettre des informations, des activités devraient être proposées afin que les parents et les enseignants puissent échanger (Feyfant & Rey, 2005). A ce propos, notons qu'il y a ici aussi inégalité. En effet, les informations fournies par l'école ne sont que rarement traduites. Les parents allophones peuvent y percevoir un manque de considération de la part de l'enseignant (Crozier, 2004, cité par Feyfant & Rey, 2005).

## 2.8. Aide aux devoirs

Selon Gayet (1999) « l'école oblige les familles à pratiquer une pédagogie dont l'amateurisme est manifeste » (p.71). Cela vient du fait que les parents n'ont pas tous bénéficié d'une formation pédagogique et surtout qu'ils sont « obligés de s'improviser enseignants à partir de bribes d'informations ou de rencontres ponctuelles avec les instituteurs ou les professeurs » (Gayet, 1999, p.72). Cet auteur relève que la difficulté de ce rôle grandit en même tant que l'enfant et dépend du niveau d'études atteint par les parents. Pourtois (1979, cité par Gayet, 1999) a cherché à démontrer cet impact. Il en a conclu que « les enfants de milieu social supérieur, ayant un niveau élevé en ce qui concerne le développement intellectuel et ayant obtenu des notes scolaires supérieures, ont des mères intelligentes, stables émotionnellement, peu anxieuses, tolérantes » (Pourtois, 1979, cité par Gayet, 1999, p.73). Ces dernières voient en leur enfant un partenaire et utilisent l'interrogation pour perfectionner ses réponses tout en s'adaptant à son niveau. « Les mères issues des classes moyennes et supérieures se caractérisent par le souci d'amener l'enfant à réfléchir avant d'agir ». Les mères issues de milieux défavorisés ont quant à elles plutôt tendance à donner les réponses à l'enfant (Pourtois, 1979, cité par Gayet, 1999, p.73).

Bien que la plupart des parents apportent leur aide, certains « en arrivent à tout ignorer de la scolarité de leur enfant » (Gayet, 1999, p.74). Les raisons ne sont pas réellement connues mais on remarque plus souvent ce phénomène dans les familles modestes, principalement immigrées. Ces dernières éprouvent souvent de l'incompétence à aider l'enfant dans ses tâches scolaires, ce qui peut expliquer leur refus de se mêler des affaires scolaires. Lorsque les parents ressentent le besoin de contrôler le travail de leur enfant alors qu'ils ne le font pas régulièrement, ce dernier a tendance à éviter les questions. Dans le cas où les parents vérifient systématiquement les devoirs, l'enfant tend à devenir dépendant de ce contrôle, voire même à régresser. Ce type de prise en charge amène de mauvais résultats car l'enfant, lors d'un contrôle, se retrouve seul devant sa copie (Meirieu, 2000, p.56). Pour cet auteur, la distance nécessaire « n'exclut ni la communication, ni l'intérêt respectif que doivent se porter les univers familial et scolaire » (p. 58).

La dimension affective est également très présente lors des devoirs. Toutefois, Meirieu (2000) signale que les parents ne doivent pas donner l'impression à leurs enfants que leur ardeur au travail et les résultats qu'ils obtiennent sont des preuves d'affection (p. 35). « Malgré les enjeux sociaux qui sont attachés à la réussite scolaire, celle-ci ne doit pas remettre en question les rapports affectifs au sein de la famille » (p.38).



## 2.9. Synthèse du cadre conceptuel

Comme pour la problématique, nous pouvons résumer les différents concepts présentés ci-dessus à l'aide du tableau suivant.

<b>Stratification sociale</b>	Façon dont une société est hiérarchisée : ses membres sont classés suivant leur position sociale (Couet, Davie & Le Flanchec, 2004). Cette dernière n'est pas figée.
<b>Culture</b>	Ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier (Etienne <i>et al.</i> , 2004).
<b>Socialisation</b>	Processus par lequel les individus s'approprient les normes, valeurs et rôle qui régissent le fonctionnement de la vie en société (Etienne <i>et al.</i> , 2004)
<b>Bilinguisme</b>	Processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule (Perregaux, 1994)
<b>Famille</b>	Espace de relations affectives personnelles durables au centre de la construction de l'identité de chaque individu (Leroy, 2010)

Tableau 2: Synthèse du cadre conceptuel

## 3. Question et hypothèses de recherche

Comme nous l'avons dit plus haut, l'origine sociale influence le style d'éducation ainsi que les relations entretenues avec l'école. Or nous nous intéressons plus particulièrement à l'influence de cette origine sur l'apprentissage de la lecture. Nous formulons donc la question suivante : sachant que l'origine sociale des parents influence leur relation avec l'école, de quelle manière influence-t-elle la médiation qu'ils mettent en place pour l'apprentissage de la lecture ?

Cette question en fait en entraîne d'autres, que nous pouvons exprimer ainsi :

- La relation que les parents entretiennent avec l'école ainsi que leurs propres habitudes en lecture influence-t-elle aussi cette médiation ?
- Comment les parents parlant une autre langue que le français abordent-ils la lecture à voix haute ?

Suite à nos lectures, nous formulons l'hypothèse que l'origine sociale des parents a une influence sur les méthodes qu'ils emploient pour aider leur enfant à entrer dans la lecture. Nous basons cette supposition sur le fait que l'origine sociale implique des inégalités qui n'offrent pas les mêmes chances à toutes les familles. Nous pensons également que les parents issus de classes sociales moins élevées ont peut-être de moins bons rapports avec l'école, étant donné que ce domaine leur est peu familier, comparé à d'autres personnes ayant fait de plus longues études. Ces différents parcours scolaires influencent la manière dont ils aident leur enfant à entrer dans la lecture.

## 4. Méthode de recherche

---

### 4.1. Méthode

Pour recueillir les diverses informations dont nous avons besoin pour répondre à notre question de recherche, nous nous sommes adressée aux sujets concernés. Il s'agit donc d'une observation indirecte car en « répondant à nos questions, le sujet intervient dans la production de la formation de l'information » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p.152). Le premier inconvénient de cette méthode est que la production de l'information est moins objective que si l'on procédait par observation directe, en recueillant les informations sans interroger les sujets concernés. Le deuxième inconvénient est que l'instrument construit par le chercheur peut également déformer les informations. « Dans l'observation indirecte, l'instrument d'observation est soit un questionnaire soit un guide d'interview » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p.152). Nous avons utilisé ces deux formes d'instrument pour notre travail.

Les conceptions que les différents acteurs de l'éducation ont de l'apprentissage de la lecture transparaissent dans leurs réponses. De plus, nous pensons que le rôle adopté par les parents dans l'apprentissage de la lecture n'est pas un comportement facilement observable puisque ce moment appartient à la sphère privée qu'est la famille. La recherche par enquête se prêtant particulièrement bien à l'étude des conceptions et des comportements difficilement observables, cette méthode nous a semblé la plus appropriée. La plus grande partie de nos informations provient d'une enquête par entretien. Celle-ci permet de retirer « des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p.173). Normalement un réel échange doit avoir lieu entre le chercheur et son interlocuteur. Le premier doit faciliter l'expression tout en évitant de s'éloigner de ses objectifs (p.174). Nous avons plus particulièrement utilisé l'entretien semi-directif ou semi-dirigé, qui est le plus utilisé en recherche sociale. Dans cette forme d'entretien, le chercheur a à disposition une série de questions relativement ouvertes qui doivent le guider (p.174).

Nous avons récolté les données en deux temps. Nous avons tout d'abord proposé aux parents un bref questionnaire. Celui-ci avait pour but de situer la classe de deuxième primaire étudiée en prenant en compte l'origine sociale et culturelle des parents ainsi que quelques informations par rapport à la lecture, comme le nombre de livres présents à la maison, la fréquence de la lecture à voix haute, etc. Ces informations nous ont permis de fixer différentes catégories pour pouvoir par la suite choisir les parents avec lesquels nous allions ensuite nous entretenir. Cette démarche nous a conduite au deuxième temps de notre récolte des données, à savoir les entretiens. Durant ces derniers, nous avons repris certaines informations du questionnaire, mais nous avons parlé de manière plus approfondie de l'apprentissage de la lecture en tant que tel, afin de mieux comprendre ce que les parents mettaient en place à ce niveau à la maison et pour le comparer par la suite avec leur origine sociale et culturelle. Le questionnaire et le guide d'interview construits nous ont permis de faire le lien entre les éléments présentés dans la problématique et ceux présentés dans le cadre conceptuel. Au commencement de notre travail, nous avons également eu un entretien avec l'enseignante afin d'avoir une idée de ce qu'elle entreprenait en classe au niveau de la lecture, des objectifs de cet apprentissage en deuxième primaire et des origines et langues représentées par les parents formant notre échantillon.

## 4.2. Echantillon

Nous avons eu l'occasion de collaborer avec une enseignante de deuxième primaire. Cette classe se trouve dans un village de montagne assez touristique, surtout durant la saison hivernale. Elle est composée de 19 élèves présentant des différences culturelles. Deux élèves sont anglophones, un enfant turc et un autre croate. Un élève a une maman chinoise. Un autre a un papa suédois et une maman portugaise et deux autres sont portugais. Tous ces élèves parlent bien français même si certains ont encore quelques difficultés au niveau du vocabulaire ou de l'utilisation de certains déterminants. D'après les réponses obtenues grâce au questionnaire, notre échantillon nous a semblé très intéressant. En effet, nous avons souvent tendance à considérer le fait que les personnes issues de la migration appartiennent en général à des classes moins élevées de la société. Or, dans cette classe, on remarque que de nombreux parents d'origine étrangère ont une profession et un niveau d'études leur offrant une bonne position sociale. Cela démontre que la migration a moins d'importance que la classe sociale. Ne pouvant pas, dans le cadre de ce travail, nous entretenir avec tous les parents de cette classe, nous en avons rencontré cinq parmi ceux ayant répondu à notre questionnaire. Notons aussi que pour chaque entretien nous n'avons rencontré qu'un des deux parents pour des raisons de disponibilité de ces derniers. Les voici :

	<b>Parents 2</b>	<b>Parents 8</b>	<b>Parents 10</b>	<b>Parents 11</b>	<b>Parents 14</b>
<b>Profession du père</b>	Professeur d'éducation physique	Chauffeur poids lourds	Ingénieur	Coordinateur	Professeur
<b>Profession de la mère</b>	Enseignante	Vendeuse	Psychothérapeute	Aide-soignante	Aide-infirmière
<b>Niveau d'études du père</b>	Niveau Maturité	Scolarité obligatoire	HES	Apprentissage	Master
<b>Niveau d'études de la mère</b>	Niveau Maturité	Apprentissage	Université Postgrade	Apprentissage	Ecole primaire
<b>Langue maternelle du père</b>	Anglais	Portugais	Français Anglais	Français	Suédois
<b>Langue maternelle de la mère</b>	Anglais	Français	Français	Français	Portugais

Tableau 3: Echantillon

Nous remarquons que cet échantillon est très riche au niveau de la diversité culturelle. Nous observons aussi que la majorité se situe dans la classe moyenne, avec quelques différences.

Concernant l'établissement scolaire, il semble particulièrement intéressé par l'apprentissage de la lecture. En effet, un projet lecture a été mis en place, bien qu'il ne s'agisse pas d'un projet d'établissement. Les enseignants ont obtenu des heures où des intervenants viennent en classe et chaque classe a fixé les objectifs qu'elle voulait atteindre. Différents types de textes ont été abordés. Un rallye autour de la lecture a également été organisé l'année dernière. Toutes les classes de l'établissement se sont rencontrées lors de cette journée consacrée à la lecture.

L'enseignante quant à elle connaît bien les élèves puisqu'elle les a déjà eus en première primaire. Elle entretient aussi de bons contacts avec les parents, qui participent pour la plupart à la scolarité de leur enfant. Au niveau de la lecture, elle met en place diverses activités en plus de la méthode utilisée. Elle a tout d'abord une bibliothèque de classe. Elle fait lire chaque enfant tous les jours à voix haute et libère dix minutes dans la journée pour un moment de lecture « plaisir », où chaque élève lit le livre de son choix à son rythme. Dans ces moments-là, elle prend également un livre. Les élèves présentent ensuite le livre lu à la classe. Pour vérifier la compréhension des élèves, elle utilise beaucoup la lecture expliquée, en posant des questions sur le texte.

En deuxième année, pour ce qui est de la lecture, les élèves doivent atteindre deux objectifs principaux. Le premier est de lire et comprendre des textes adaptés et variés. Le deuxième est de connaître les différents types de textes.

## C. Partie empirique

### 1. Présentation des résultats

Nous allons maintenant présenter les résultats de nos entretiens. Nous avons construit des grilles reprenant les différents thèmes abordés durant les entretiens, dans lesquelles nous avons intégré une partie des réponses des parents afin d'obtenir une vue d'ensemble (voir annexes). Nous commencerons par nous intéresser au contexte familial des personnes interviewées. Nous aborderons ensuite la relation de ces parents avec l'école avant de nous attarder aux pratiques qu'ils mettent en place au niveau de la lecture.

#### 1.1. Contexte familial

Lors de nos entretiens, nous avons eu l'occasion de côtoyer plusieurs familles, toutes différentes les unes des autres. Nous avons tenté d'identifier leur processus d'éducation en demandant aux parents quel adulte ils espéraient voir leur enfant devenir. Deux mamans mettent l'accent sur la relation avec l'autre, l'une d'elle parle même du concept d'intelligence émotionnelle :

*Pour moi moi je trouve dans le monde de plus en plus important c'est d'avoir une bonne façon de communiquer avec les gens et pour moi j'espère pour lui qu'il est à l'aise avec les gens avec une confiance naturelle et il pourrait... pour moi c'est plutôt être une personne qui a le ils disent Emotional Intelligence. [...] Et en plus moi je voudrais qu'il ait confiance en lui-même (parent 2, 1.177-182).*

*J'aimerais déjà enfin j'espère qu'il ait un peu de caractère heu de pas se laisser faire d'avoir justement du répondant ça rentre un peu dans le caractère (parent 8, 1.219-220).*

Un papa met l'accent sur l'épanouissement :

*[...] j'ai surtout envie qu'ils soient épanouis qu'ils soient eux-mêmes j'ai pas spécialement envie qu'ils aient une profession hormis celle qui leur plaît heu je trouve que c'est ça qui est important et puis heu puis qu'ils se sentent eux en adéquation avec qui ils sont et pis ce qu'ils font (parent 10, 1.212-215).*

Un autre papa met plutôt l'accent sur une valeur, à savoir l'honnêteté :

*[...] je pense qu'on a sûrement nos principes qu'on essaie à lui passer mais vrai ou faux toujours être honnête (parent 14, 1.44-45).*

On remarque que ces parents sont attachés à la notion d'intelligence émotionnelle, dans le sens où ils mettent l'accent sur la relation entretenue avec l'autre et son épanouissement et non sur l'avenir professionnel.

## 1.2. Relation des parents avec l'école

Tous les parents avec lesquels nous avons eu l'occasion de nous entretenir reconnaissent avoir une bonne relation avec les enseignants et plus particulièrement avec l'enseignante de la classe qui nous intéresse. Une maman dit de l'enseignante qu'elle est très ouverte et rigolote (parent 2, 1.45) et une autre ajoute qu'elle :

*[...] l'aime beaucoup. Elle aide beaucoup Y. aussi. Dès qu'on l'a... si on a besoin de quelque chose enfin je veux dire on se téléphone on se prend un rendez-vous [...]*

La majorité a tendance à considérer cette relation comme importante, voire essentielle. Une maman dit d'ailleurs à ce sujet qu'il est important qu'il y ait :

*[...] des échanges de la communication oui bien sûr bien sûr c'est même indispensable je trouve (parent 11, 1.45-46)*

Un papa relève lui aussi l'importance d'avoir une bonne communication, tout en précisant qu'elle doit surtout se faire au début afin d'explicitier les règles, les attentes mutuelles et les aspects plus pratiques comme l'organisation, les horaires ou les transports. Il pense aussi qu'un échange régulier doit avoir lieu afin d'être au courant de la manière dont se passent les choses (parent 10, 1.39-46).

Un seul parent note que cette relation est importante si un problème apparaît, mais ajoute que même s'il n'y a pas de très bons rapports ce n'est pas le plus important (parent 14, 1.82-85).

### 1.2.1. Rôle attribué à l'enseignant par les parents

Nous avons également cherché à savoir quelle vision les parents avaient de l'enseignant et plus particulièrement de son rôle.

Une maman relève que l'enseignant joue un grand rôle pour l'enfant.

*Moi je trouve que c'est important aussi dans l'éducation de l'enfant. Je veux dire nous les parents on leur apprend certaines choses mais les enseignants leur apprennent aussi une autre partie [...] c'est une sorte d'apprentissage je veux dire que nous on fait pas à la maison. Que ce soit la lecture ou des trucs comme ça ben nous on fait mais je veux dire on va peut-être pas forcément leur faire apprendre le verbe avoir ou être c'est... pour moi c'est... une enseignante elle fait partie fin elle fait partie un peu de la vie de l'enfant elle... fin ouais elle apprend à se construire à savoir des choses (parent 8, 1.57-63).*

Une autre maman partage cette vision au niveau des savoirs mais ajoute qu'elle attend de l'enseignante qu'elle aide son enfant à prendre confiance en lui pour parler devant un groupe (parent 2, 1.52-59). Une autre maman note qu'elle attend de l'enseignante qu'elle

aide son enfant à réussir à l'école mais également à trouver sa voie. Il est intéressant de voir qu'elle a également des attentes par rapport à elle-même lorsqu'elle ajoute:

*On peut pas tout demander aux profs c'est pas possible* (parent 11, 1.43).

Un papa relève que le rôle de l'enseignant dépasse aussi le strict cadre du programme scolaire :

*Après c'est vrai qu'il a d'autres rôles plus au niveau d'un encadrement de l'enfant dans un groupe [...] c'est aussi un apprentissage pour un enfant d'être [...] dans un groupe d'autres enfants ailleurs qu'à la maison et pis cadré par d'autres adultes que ses parents* (parent 10, 1.28-36).

Un autre note que l'important n'est pas seulement le français ou les maths mais d'autres apprentissages de la vie, sans toutefois que l'enseignant endosse le rôle des parents (parent 14, 1.78-80).

Dans l'ensemble, on constate que les parents attendent de l'enseignant qu'il apporte des savoirs à l'enfant. Toutefois, certains y ajoutent l'apprentissage de savoir-faire et savoir-être et soulignent la complémentarité des rôles de l'enseignant et des parents.

### **1.2.2. Participation à la vie scolaire**

Pour ce qui est des devoirs à domicile, on remarque que tous les parents apportent de l'aide à leur enfant mais de manière différente. Certains disent :

*Alors je l'aide beaucoup [...] j'essaie vraiment de faire un maximum au début de semaine avec lui. [...] pour suivant quoi il va prendre l'initiative de le faire et pis pour d'autres ben il va attendre que je sois là ou que je le fasse avec lui* (parent 8, 1.80-87)

*[...] il se débrouille tout seul mais il faut que j'aie surveillé. [...] Mais lui il sait qu'est-ce qu'il faut faire mais il faut que j'aide un peu parce qu'il fait des petites fautes comme il écrit comme aujourd'hui il a écrit jambe avec un d. Oui les choses comme ça il faut que j'aide. Et comme ça j'ai juste surveillé quand il a fini si il a fait bien* (parent 2, 1.64-72).

*[...] je l'épaule toujours un petit peu. Oui tous les jours on fait moi je suis là pour les devoirs. [...] il faut que je le... que je sois avec lui et puis moi j'aime bien être avec lui voir un peu ce qu'il fait* (parent 11, 1. 49-53)

D'autres parents s'occupent des devoirs d'un point de vue plus organisationnel :

*[...] on essaie de faire en sorte qu'elle se débrouille toute seule pour les faire on l'aide pas par contre on... on est obligés pour le suivi de qu'est-ce qui doit être fait quel jour* (parent 10, 1.49-50).

*Pas trop pour faire c'est plutôt pour que lui il fait ce qu'il a à faire pis après nous on contrôle on vérifie* (parent 14, 1.91-92).

D'une manière générale, on voit que la plupart des parents interviewés participent de manière relativement active à la vie scolaire de leur enfant. Tout d'abord, ils étaient tous présents à la réunion organisée, estimant qu'il était important de s'y rendre. Si la maîtresse a besoin d'aide pour une course d'école par exemple, plusieurs parents sont prêts à

apporter leur aide. Tous les parents semblent se préoccuper des devoirs. Toutefois, des différences apparaissent au niveau du type d'aide apportée, qui concerne soit le contenu soit l'organisation des devoirs. Nous avons également vu que, le plus souvent, c'est les mères qui se chargent de cette tâche (Blöss, 2006, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Pour un seul parent de notre échantillon (parent 2) c'est bel est bien la maman qui s'occupe des devoirs, mais les autres optent plutôt pour un partage des rôles. Ainsi voilà ce que certains affirment :

*Alors ce qui est marrant c'est que c'est plutôt moi pour le petit et par contre mon mari pour le grand* (parent 11, 1.58-59).

*Non on partage je crois qu'on partage* (parent 14, 1.89).

Une maman nous dit également que c'est la plupart du temps elle qui s'en occupe mais un peu plus loin elle raconte ceci :

*[...] je rentrais du travail donc il faisait réciter à son papa* (parent 8 1.105).

Cette déclaration nous montre qu'il arrive également au papa de s'occuper des devoirs de leur enfant.

### 1.3. Apprentissage de la lecture

Voyons maintenant ce qui est ressorti de ces entretiens sur la médiation que mettent en place les parents pour l'apprentissage de la lecture qui est, comme nous l'avons déjà dit, une compétence indispensable.

Aucun parent ne relève que la lecture sert à bien réussir à l'école. Les parents formulent au contraire des objectifs plus larges et portant sur le long terme :

*[...] le but de savoir lire c'est ben pour la vie au quotidien je veux dire on lit tous les jours je veux dire y a pas un jour où on lit pas quelque chose [...] c'est essentiel qu'il sache lire pour se débrouiller dans la vie* (parent 8, 1. 92-95).

*Pour comprendre qu'est-ce qui se passe dans le monde* (parent 2, 1.93).

*[...] le but premier c'est être autonome [...] après c'est l'outil qui permet d'apprendre autre chose* (parent 10, 1.80-84).

Une maman insiste sur le plaisir de la lecture :

*[...] le but de la lecture c'est de déjà de savoir lire et pis qu'ils aiment lire* (parent 11, 1.81).

En ce qui concerne l'âge estimé pour le début de cet apprentissage, tous les parents se rejoignent plus ou moins en indiquant l'entrée à l'école.

Une maman note une approche de l'écrit ayant lieu avant la scolarisation :

*[...] Y. avant qu'il rentre en première enfantine je veux dire on avait des petits jeux là comme des petits puzzles avec les formes de la lettre a b ces choses-là* (parent 8, 1.131-134).



Un papa indique même qu'il existe différents types de lecture :

*[...] c'est impossible de tout lire tel qu'on le lit dans un cadre scolaire d'apprentissage de commencer en haut à gauche de finir en bas à droite et de lire tous les mots entre deux* (parent 10, 1.119-120).

Il ajoute l'importance de la capacité à analyser un document afin d'y trouver plus rapidement les informations dont on a besoin.

### **1.3.1. Utilisation quotidienne de la lecture**

Tous les parents interrogés mentionnent différentes utilisations de la lecture dans le quotidien. Un papa relève l'utilisation de l'e-mail dans le cadre de son travail, d'autres leurs lectures personnelles. Deux parents se présentent comme d'assez grands lecteurs :

*[...] moi je lis beaucoup moi bon je lis beaucoup de choses sur la santé je lis énormément de bouquins sur la santé enfin... moi je lis beaucoup mon mari aussi le journal aussi* (parent 11, 1.142-144)

*[...] je lis spécialement pendant les vacances on va dire deux livres par semaine* (parent 14, 1.174) *[...] moi je suis presque toujours avec le nez dans un livre* (1.175-176).

Deux autres parents avouent être moins assidus par rapport à cette activité :

*[...] je suis pas très lecture j'ai de la peine à prendre un livre et à lire. Si c'est lire un magazine ou comme ça ça va* (parent 8, 1.115-116).

*[...] moi franchement non je lis le journal je lis de temps en temps un article dans un magazine ou un autre* (parent 10, 1.185-186).

Sur les cinq parents avec lesquels nous avons eu l'occasion de nous entretenir, un seul parent nous révèle que son enfant emprunte des livres à la bibliothèque (parent 10, 1.166). Deux autres y allaient l'année dernière mais n'ont pas renouvelé l'abonnement (parents 8 et 11). Pour les deux derniers, le seul contact avec la bibliothèque se fait par l'école (parents 14 et 2). Deux enfants sont abonnés à un périodique et reçoivent des livres ou magazines de manière régulière (parents 10 et 11). Une maman signale acheter régulièrement à son enfant des petits magazines lorsqu'ils se rendent par exemple dans un kiosque (parent 8, 1.183-185).

### **1.3.2. Lecture à voix haute**

Comme nous l'avons déjà dit, la lecture à voix haute est une excellente approche de l'écrit et permet à l'enfant de s'y familiariser.

Tous les parents interrogés nous révèlent pratiquer la lecture à voix haute avec leur enfant, même si, pour la majorité, cela ne se fait pas de manière très fréquente. Certains disent :

*[...] je dirais quand même un peu plus qu'une fois par mois* (parent 8, 1.172-173)

*[...] on va dire trois fois par semaine* (parent 11, 1.188)

*[...] Une fois par mois peut-être* (parent 14, 1.152)



Une maman nous apprend qu'elle faisait la lecture presque chaque soir à son enfant lorsqu'il était plus petit. Depuis qu'il sait lire, elle le fait environ une fois par semaine ou toutes les deux semaines à la demande de son enfant (parent 2, l.122-124). Un papa dit qu'il lit quasiment tous les jours une histoire à ses enfant avant qu'ils aillent se coucher (parent 10, l.132-133).

La plupart des parents répondent aux questions de leur enfant durant la lecture. Une maman avoue qu'elle répond aux premières questions mais qu'après des tensions surgissent (parent 8, l.125-126).

Concernant les couples mixtes – dans le sens où les parents n'ont pas la même langue maternelle –, on remarque que les enfants bénéficient d'une lecture à voix haute dans plusieurs langues, dont l'une est toujours le français. Une maman précise que c'est l'enfant qui décide du livre et donc de la langue dans laquelle se fait la lecture (parent 2, l.128).

Globalement, nous pouvons dire que la majorité des parents de notre échantillon pratiquent cette forme de lecture. Toutefois, des différences apparaissent dans la fréquence de la lecture et dans la manière d'en aborder la compréhension.

## **2. Analyse et interprétation des résultats**

---

Après avoir présenté le fruit de nos entretiens, nous pouvons maintenant essayer de les interpréter tout en nous référant à la partie théorique de notre travail dans le but de trouver une réponse à notre question de recherche.

### **2.1. Contexte familial**

Nous avons déjà parlé du concept de famille en relevant son importance pour l'enfant puisqu'elle est son premier lieu de socialisation. Kellerhals et Montandon (1991b) distinguent différents processus d'éducation. Au fil de nos entretiens, nous avons remarqué que les parents (2 et 8) souhaitent que leur enfant ait une bonne relation avec les autres, ce qui les rattache au processus nommé *coopération*. Un autre espère que ses enfants soient eux-mêmes et épanouis, ce qui nous amènerait vers un processus d'*autorégulation*. Enfin le dernier parent (14) met l'accent sur l'honnêteté, ce qui l'associe à l'*accommodation* étant donné qu'il s'agit d'une valeur en général bien acceptée par la société.

Lors de l'entretien mené chez l'un des parents (8), dans la maison familiale, nous avons remarqué qu'il y avait un tableau dans la chambre de l'enfant avec un mot écrit et signé par la maman. Nous avons supposé qu'il s'agissait d'une pratique courante. Ce geste qui pourrait paraître anodin a au contraire une grande importance puisqu'il montre à l'enfant une utilisation quotidienne de l'écrit. Ce message comportait également un aspect affectif, dimension qui a aussi sa place dans tout apprentissage. Chez un autre parent (11), nous avons vu une multitude de dessins accrochés dans la cuisine. La majorité comportait un petit message accompagné du prénom de l'enfant.

### **2.2. Relations école-famille**

Nous avons vu plus haut que l'engagement des parents est en principe lié à leur origine sociale (Desforges & Abouchaar, 2003, cités par Feyfant & Rey, 2005). Mais presque tous les parents interrogés accordent une grande importance à la relation avec les enseignants. Ils notent plus particulièrement l'aspect essentiel de la communication et la possibilité de pouvoir parler avec l'enseignant des problèmes si besoin est. Une maman (parent 8) relève

que les apprentissages faits à la maison ne sont pas les mêmes que ceux délivrés par l'enseignante. Nous pensons qu'elle perçoit une certaine complémentarité entre le rôle de l'enseignant et celui des parents, la maîtresse apportant selon elle à l'enfant des savoirs plus institutionnels, comme l'apprentissage de la lecture. Un seul des parents interviewés (parent14) relève que cette relation peut aider mais n'est pas indispensable, alors que nous pouvons considérer que l'école est un domaine qui lui est assez familier vu son niveau d'études.

On remarque aussi que tous les parents s'impliquent de manière plus ou moins active dans les devoirs de leurs enfants. On peut toutefois noter quelques différences dans la manière d'envisager ce moment. Des parents épaulent plus intensivement leur enfant en restant auprès de lui (parents 8 et 11). Les trois autres parents affirment apporter leur aide au niveau de l'organisation du temps de travail mais laisser leur enfant effectuer ses tâches seul, même si une maman relève le besoin de le surveiller (parent 2). Cette constatation a tendance à confirmer les dires de Pourtois (1979, cité par Gayet, 1999) qui, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, soutient que les mères issues de classes plus élevées ont tendance à laisser l'enfant agir, tandis que celles de milieux plus défavorisés mènent l'enfant plus directement à la réponse.

Ajoutons que les parents choisis pour notre échantillon sont ceux qui étaient présents à la réunion durant laquelle nous nous sommes présentée. Il est donc probable que si nous avions interrogé des parents parmi les absents, leur relation à l'école aurait été formulée différemment. Mais il s'agit là d'une hypothèse demandant à être vérifiée.

### 2.3. Apprentissage de la lecture

Comme nous l'avons déjà dit, le cœur de nos interrogations porte sur l'apprentissage de la lecture. Essayons à présent de voir s'il existe un lien entre l'origine sociale des parents et les pratiques qu'ils mettent en place pour l'apprentissage de cette compétence.

Toutes origines confondues, les parents voient un objectif à long terme pour l'apprentissage de la lecture. Ils constatent que la lecture est essentielle pour être autonome et en mesure de comprendre son environnement. Un seul parent ne mentionne pas d'objectif à cet apprentissage. Notre question était peut-être mal formulée ou la barrière de la langue a pu également jouer un rôle. Notons toutefois qu'il s'agit du même parent qui ne perçoit pas la relation entre l'école et la famille comme très importante.

La majorité des parents semble penser que le début de l'apprentissage de la lecture correspond à l'âge de l'entrée à l'école. Un seul parent (8) décrit un contact de son enfant avec l'écrit avant la première enfantine. Il semble que ni la classe sociale, ni le nombre de livres, ni la lecture des parents n'ait d'influence sur l'estimation donnée. Il est toutefois possible que la formulation de notre question ait orienté les réponses. Nous avons en effet demandé quand, selon eux, commençait l'apprentissage de la lecture et non quand avait lieu l'entrée dans le monde de l'écrit.

Tous les parents interrogés possèdent des livres, ce qui constitue un point favorable pour l'entrée dans l'écrit des enfants. Il est intéressant de voir que l'investissement des parents dans la lecture dépend de la quantité de livres à disposition. En effet on remarque que des parents possédant beaucoup de livres (parents 11 et 14) lisent de manière fréquente. Ils avouent d'ailleurs être de grands lecteurs. Les parents possédant moins de cent livres ne s'avèrent pas être des lecteurs assidus, lisant plus facilement un magazine de temps à autre. Un seul parent semble infirmer cette règle. Il a inscrit dans le questionnaire posséder plus

de cinq cent livres, mais a tendance à lire de temps à autre le journal ou un article de magazine. Nous pensons qu'une grande partie de ces livres appartiennent en majorité à sa femme, car il déclare qu'elle lit beaucoup dans le cadre de sa profession. Il peut également s'agir de livres acquis durant les études. De manière globale, on peut voir ici aussi que l'origine sociale ne détermine pas particulièrement le nombre de livres disponibles ou la fréquence de lecture des parents, étant donné que certains d'origine plus modeste semblent lire énormément tandis que d'autres lisent peu, alors que leur culture de l'écrit pourrait paraître plus développée en raison de plus longues études.

La lecture à voix haute, comme nous l'avons vu dans l'analyse des données, semble avoir lieu de manière régulière. Comme relevé par André (2003), il est important que les parents prennent du temps pour la relation avec leur enfant et le livre. Nous nous demandons s'il existe un lien entre la lecture personnelle des parents, le nombre de livres à disposition et la fréquence de la lecture à voix haute. Grâce à notre grille d'analyse, on remarque que le parent 11, qui possède un grand nombre de livres et lit très régulièrement, pratique souvent la lecture à voix haute. Tandis que le parent 14, qui lit également assez souvent, ne le fait qu'une à deux fois par mois. Parmi les parents qui lisent moins, certains pratiquent cette forme de lecture avec leur enfant plusieurs fois par semaine (parents 2 et 10), et un autre moins d'une fois par mois. Sur la base de ces constatations, il est difficile de savoir si la lecture des parents a réellement une influence sur la fréquence de la lecture avec l'enfant.

Il est aussi intéressant de remarquer que tous les parents ne lisent pas à leur enfant de la même manière. Certains parents font participer leur enfant en lui demandant de lire quelques lignes, un paragraphe ou une page. Les deux parents qui n'utilisent pas cette manière de faire (parents 8 et 14) sont ceux qui lisent de manière moins fréquente une histoire à leur enfant, à savoir environ une fois par mois.

Dans les moments de lecture à voix haute, des différences apparaissent dans la manière dont les parents abordent la compréhension. Une maman affirme accepter de répondre aux premières questions, mais qu'après cela crée des tensions (parent 8). Nous pensons qu'elle aimerait que ce moment se passe dans le calme, sans que son enfant n'intervienne durant la lecture. Une autre maman (parent 11) met l'accent sur la compréhension de l'histoire en prenant l'initiative de poser des questions à son enfant. Elle dit faire cela suite à la réunion durant laquelle la maîtresse avait annoncé que cette année ils allaient travailler la compréhension de l'écrit. On remarque que, comme avec le partage de la lecture, le fait d'aborder ou non la compréhension est apparemment en lien avec la fréquence de la lecture à voix haute. Si l'on se réfère à nouveau à André (2003), on remarque que répondre aux questions de l'enfant est également un geste aidant l'enfant à s'approprier le sens de l'acte de lire.

Si l'on reprend la typologie des parents face à la lecture faite par André (2003), on constate qu'aucun parent interrogé ne semble laisser la totale responsabilité de cet apprentissage à l'école, on ne trouve donc pas de parent dit perdant. Nous estimons que le parent 14 est plutôt conformiste, dans le sens où une grande partie de la tâche semble être laissée à l'enseignante et où la lecture à voix haute n'a pas lieu de manière très régulière. Le parent 2 pourrait aussi être placé dans cette catégorie puisque peu de moyens sont mis en place en dehors de la lecture à voix haute, nous pensons par exemple à la fréquentation de la bibliothèque, mais la lecture ayant lieu fréquemment, il pourrait rejoindre les parents 10 et 11 dans la catégorie entrepreneur. Ces derniers ont en effet abonné leur enfant à une revue enfantine et pratiquent la lecture à voix haute de manière régulière. Le parent 8 semble plus difficile à définir puisqu'il situe l'apprentissage de la lecture avant l'entrée à l'école, ce qui

le rendrait précurseur. Toutefois, la lecture à voix haute est plutôt rare, ce qui le rapprocherait du parent conformiste.

Nous voyons ici qu'il est difficile de classer les parents dans les catégories établies par André (2003). Il est possible que cette typologie ne permette pas vraiment de refléter les attitudes et comportements des parents pour l'apprentissage de la lecture, ceux-ci étant extrêmement complexes et variés.

Concernant les autres actions favorisant l'entrée dans l'écrit, deux élèves sont abonnés à un périodique (parents 10 et 11), et l'un fréquente la bibliothèque. Deux autres fréquentent la bibliothèque uniquement dans le cadre scolaire (parents 2 et 14) et le dernier parent nous révèle acheter régulièrement des magazines à son enfant et envisage de lui acheter un jeu avec des lettres. D'après André (2003), ces gestes, ainsi que le nombre de livres en possession de l'enfant aide à stimuler le désir d'entrer dans la lecture. Une fois encore, l'origine des parents ne semble pas être un facteur déterminant.

Notre échantillon comportait également une variété au niveau des langues. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, un enfant qui sent la valorisation des deux langues appréhenderait plus facilement l'apprentissage de la lecture (Perregaux, 1994). Toutes les familles interviewées qui parlent plus d'une langue à la maison utilisent également plus d'une langue pour la lecture à voix haute, même si quelques différences apparaissent. Si l'on reprend les catégories formées par Romaine (1989, cité par Perregaux, 1994), les parents 8 et 10 correspondraient à la situation « une personne – une langue », puisque les parents parlent chacun sa langue et que l'un des deux utilise la langue dominante dans la société, ici le français. Il faut noter que la langue principale reste le français et que la lecture à voix haute peut être faite dans la seconde langue, les enfants possédant quelques livres dans cette même langue. La catégorie « langue familiale non dominante sans support communautaire » est représentée par le parent 2. Les deux parents parlent la même langue, mais il ne s'agit pas du français. Toutefois, ici on remarque qu'il arrive aux parents de parler français avec leurs enfants, ces derniers utilisant la plupart du temps cette langue entre eux. Ils possèdent quelques livres en français, mais la majorité dans la langue des parents. Le parent 14 pourrait entrer dans la catégorie « double langue familiale sans support communautaire », étant donné que chacun des parents parle une langue différente mais pas le français. Il leur arrive régulièrement de parler leur propre langue à leur enfant, même si celui-ci utilise plutôt le français. La lecture se fait en français ou dans la langue du père.

Même si trois catégories sont représentées, les parents tendent tout de même tous à garder de manière plus ou moins forte toutes les langues de la famille. Une maman explique : *Les deux langues moi j'y tiens parce que c'est quand même ses racines* (parent 8, 1.47-48). Nous pouvons donc estimer que tous ces parents tiennent à transmettre à l'enfant leur langue afin qu'il garde un contact avec ses racines.

### **3. Synthèse des résultats et retour sur la question**

---

Suite à cette discussion sur les résultats obtenus, revenons à notre question de recherche. Grâce à la partie théorique et tout particulièrement à l'ouvrage de Sirota (1988), nous avons appris que l'origine sociale des parents influençait leur relation avec l'école. En nous basant sur ce fait, nous voulions savoir si l'origine sociale avait également une influence sur la médiation mise en place au niveau de l'apprentissage de la lecture. Nous avons émis l'hypothèse que les parents issus d'une classe plus élevée avaient de meilleurs rapports avec l'école, dans le sens où nous estimions que ce domaine leur était plus familier. Or,

grâce aux entretiens effectués, il semblerait que cette hypothèse soit sans fondement. Au contraire, notre recherche aurait tendance à confirmer les dires de Sirota (1988). Cette auteure, comme nous l'avons vu plus haut, relève en effet que les parents issus de la classe moyenne s'investissent tout particulièrement dans la scolarité primaire de leur enfant, voyant en celle-ci une opportunité de mobilité sociale. Elle note aussi qu'il s'agit des parents qui entretiennent les meilleures relations avec les enseignants.

D'après nos résultats, tous les parents admettent l'importance de la relation avec l'enseignant sauf un (parent 14). Ce dernier, dont le niveau de formation est assez élevé, est lui-même enseignant. Mais en tant que professeur dans une école supérieure, son rapport avec la scolarité primaire est probablement assez distant. Cette constatation aurait tendance à rejoindre Sirota (1988) lorsqu'elle relève la « banalisation du quotidien scolaire se traduisant par un mélange de détachement et d'assurance » (p.174). C'est le contraire des deux parents 10 qui ont également un niveau de formation relativement haut, mais attachent une très grande importance à cette relation.

Au niveau de la lecture, comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, tous les parents pratiquent la lecture à voix haute, mais de manière plus ou moins fréquente. Le degré de formation des parents ne semble pas révélateur de la fréquence de la lecture. Toutefois, on remarque que les parents ayant un plus haut niveau de formation abordent systématiquement la compréhension, sauf dans un cas (parent 14). Le parent 11 affirme le faire après avoir entendu la maîtresse dire que cela ferait partie des objectifs de l'année. Cette attitude démontre encore une fois la forte entente et l'esprit de collaboration entre l'enseignant et les parents issus de la classe moyenne.

Profitant de la richesse culturelle de notre échantillon, nous nous sommes demandé comment les parents parlant une autre langue que le français abordaient la lecture à voix haute. Tous les parents utilisent les langues parlées à la maison pour la lecture à voix haute. Certains demandent à l'enfant de choisir le livre et donc la langue. Dans l'ensemble, ils tiennent à garder un peu de leur origine à travers la lecture, mais accordent aussi une place importante à la langue française. Il s'agit peut-être d'un souci de socialisation ou d'un souhait d'aider l'enfant pour qui le français est essentiel puisqu'il est utilisé à l'école. Nous voyons que le multiculturalisme de cette classe ne semble pas influencer outre mesure la médiation mise en place entre l'enfant et le monde de l'écrit.

En résumé, il semblerait que la relation entretenue avec l'école ait plus d'influence que le niveau de formation des parents sur la médiation en lecture mise en place par les parents. Mais cette hypothèse demande à être vérifiée.

## **D. Conclusion**

Après cette discussion, l'heure est venue d'établir un bilan de notre travail. Nous commencerons par faire un bref retour sur notre démarche. Nous reprendrons ensuite la réponse que nous avons donnée à notre question de recherche afin de la discuter tout en observant ses limites. Nous terminerons avec des prolongements possibles pour ce travail.

### **1. Retour sur la démarche**

Après avoir posé le cadre théorique et nous être questionnée sur notre sujet, nous avons construit une méthodologie de recherche. Tout d'abord, nous avons préparé un court questionnaire auquel les parents ont dû répondre. Ce dernier avait pour but de situer la

classe, tant socialement que culturellement. Ensuite nous avons sélectionné les cinq parents avec lesquels nous nous sommes entretenue. L'échantillon est restreint et ne nous permet pas de tirer des conclusions permettant de généraliser les résultats obtenus. De plus, seuls les parents présents à la réunion ont composé notre échantillon, alors qu'il aurait été intéressant de se préoccuper également des autres. Dans un deuxième temps, nous avons d'abord construit une grille d'entretien. Cette dernière reprenait diverses notions de notre partie théorique. Cependant, durant la retranscription, nous avons remarqué qu'une partie des thèmes en rapport avec la famille n'apparaissait pas. Nous avons donc décidé de demander un complément d'information par téléphone, qui s'est révélé pourtant assez limité. Il faudrait en effet faire une recherche plus approfondie sur ce vaste thème qui touche à la sphère privée de la famille. Quelques questions pourraient également être reformulées, comme celle portant sur le début de l'apprentissage de la lecture. Il faudrait plutôt demander quand a lieu l'entrée dans l'écrit, sans parler d'apprentissage proprement dit. Nous parlons aussi du sens que les parents donnent à cet apprentissage, mais nous pourrions chercher à savoir s'ils abordent cette question avec leur enfant. Après ces entretiens, nous avons analysé les données à l'aide d'un tableau et les avons comparées avec le cadre théorique préalablement construit. Nous avons ainsi remarqué qu'il manquait probablement des éléments sur la notion de classe sociale et que d'autres ne se sont pas avérés particulièrement utiles, car non abordés au cours des entretiens.

## **2. Résultats et limites**

---

Rappelons que notre recherche avait pour but de savoir si l'origine sociale des parents influençait la médiation qu'ils offraient à leur enfant au niveau de l'apprentissage de la lecture. Il s'est avéré que l'origine sociale des parents n'avait pas une grande influence sur la médiation apportée, mais que la relation qu'ils entretenaient avec l'école semblait, en revanche, influencer sensiblement sur cette médiation. Nous avons également remarqué que les parents issus de la classe moyenne avaient en général de bonnes pratiques en lecture et répondaient de manière consciencieuse aux demandes de l'école, en travaillant par exemple la compréhension. Toutefois, les réponses présentées ne reposant que sur cinq entretiens, elles ne permettent que d'essayer d'apercevoir des tendances, qu'il faudrait approfondir en élargissant le champ d'études. En effet, il ne s'agissait pas d'une recherche quantitative et les résultats récoltés demanderaient à être vérifiés à plus grande échelle, avec un échantillon beaucoup plus vaste et plus varié. Les parents interrogés étaient pour la plupart issus de la classe moyenne, or il serait intéressant de s'entretenir des familles de milieux défavorisés. De plus, notre recherche a été effectuée dans un village, les résultats pourraient peut-être différer si nous l'avions réalisée dans une grande ville.

Profitant de la richesse culturelle de notre échantillon, nous avons également abordé la question du bilinguisme, mais notons qu'ici aussi les résultats sont difficilement comparables. Vu les diverses formes d'utilisation des langues à la maison, nous ne pouvions pas réellement parler de bilinguisme dans tous les cas. Malgré tout nous sommes tout de même arrivées à la conclusion que toutes les familles utilisaient la richesse de leurs langues en gardant ces dernières pour la lecture à voix haute.

Notons enfin que notre sujet n'était peut-être pas des plus faciles à aborder, dans le sens où le moment de la lecture appartient à la sphère privée de la famille. De plus, lorsque nous abordions des sujets tels que le rôle de l'enseignant ou le sens de la lecture, nous touchions ici plus à des choses de l'ordre des représentations et il est difficile d'obtenir des données objectives.



### **3. Prolongements de la recherche**

---

Notons tout d'abord que les données récoltées grâce aux entretiens peuvent ne pas refléter l'exacte vérité étant donné qu'il y a un intermédiaire. Pour éviter ce biais, il serait possible d'utiliser une observation directe comme complément aux entretiens. Il serait également intéressant de traiter ce sujet sur le terrain, en collaboration avec les parents. Il serait par exemple possible de vérifier de quelle manière la médiation apportée par le parent pour la lecture influence la motivation des enfants pour l'apprentissage de cette compétence.

Comme nous l'avons vu, il semblerait que le projet personnel de lecteur qu'a l'enfant revête une grande importance pour l'apprentissage de la lecture. Ainsi les enfants pouvant citer plusieurs raisons de l'importance de savoir lire deviendraient de meilleurs lecteurs (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1998). Nous estimons qu'il pourrait être extrêmement intéressant de prendre en compte le point de vue des élèves. Nous nous sommes en effet limitée aux parents, alors que nous pourrions tout à fait interroger leurs enfants afin de connaître leur propre vision de l'apprentissage de la lecture et d'essayer de cerner leur projet personnel de lecteur. Il serait ensuite possible de comparer ce projet avec les pratiques des parents ainsi que leur classe sociale et de voir s'il y a une corrélation entre ces différents éléments.

## E. Bibliographie

- André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture. Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.
- Bentolila, A., Chevalier, B. & Falcoz-Vigne, D. (Ed.). (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan.
- Charlot, B. (1997/2005). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Antropos.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (1997/2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1998, avril). Apprendre à lire, une acquisition sociale et culturelle. *Résonances*, 8-10.
- Couet, J.-F., Davie, A & Le Flanchec, A. (1998/2004). *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*. Paris : Liris.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. & Roux, J.-P. (2004). *Dictionnaire de sociologie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Hatier.
- Faber, A. & Mazlish, E. (avec Nyberg, L. & Templeton, R. A.). (1995/2004). *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école*. (R. Roy, trad.). Cap-Pelé : Relations ... plus.
- Feyfant, A. & Rey, O. (2006). Les parents et l'école [version électronique]. *Lettre d'information de la VST*, 22, 1-11. Consulté le 16 mai 2011 dans <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/22-novembre-2006.pdf>
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : Les familles et l'école*. Paris : Spyros.
- Giasson, J. (1998, avril). Les stratégies de lectures. *Résonances*, 3-4.
- Giasson, J. & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Ville-Marie.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. St-Laurent : ERPI.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousyt, P., Fayol, M. (2000/2005). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris : Les Editions de l'Atelier.
- Kherroubi, M. (Ed.). (2008). *Des parents dans l'école*. Romonville Saint-Agne : Editions Erès.



- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991a). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (avec Gaberel, P.E., McCluskey, H., Osiek, F. & Sardi, M. (1991b). Cohésion familiale et styles d'éducation. *L'Année sociologique*, 41, 229-246.
- Leroy, J.-P. (2010). *Ecole-parents : Le merveilleux dialogue de sourds*. Paris : L'Harmattan.
- Loi scolaire (Art. 3, 6, 104, 12 juin 1984). Consulté le 26 août 2011 dans [http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv\\_site/doc.fo.html?docId=5634&docType=loi&page\\_format=A4\\_3&Pcurrent\\_version=24&PetatDoc=vigueur&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=html&isModifiate=false&with\\_link=true&num\\_cha=400&base=RSV](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.fo.html?docId=5634&docType=loi&page_format=A4_3&Pcurrent_version=24&PetatDoc=vigueur&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=html&isModifiate=false&with_link=true&num_cha=400&base=RSV)
- Loret, M. (2010). *L'échec scolaire. Comment l'éviter et le surmonter*. Lausanne : Favre.
- Maisonneuve, L. (2002) *Apprentissage de la lecture: méthodes et manuels* (Vol. 1-2). Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2000). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête* (Nouv. éd.). Paris : Spyros.
- Office fédéral de la statistique (2008). *Les familles en Suisse. Rapport statistique 2008*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS). Consulté le 25 août 2011 dans <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=3411>
- Perregaux, C. (1984). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1987). Ce que l'école fait aux familles : Inventaire. In Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1987/1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (p.89-169). Berne : Peter Lang.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tazouti Youssef, Flieller André & Vignaud Pierre (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) [version électronique]. *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46. Consulté le 14 juillet 2011 dans [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF151\\_3.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF151_3.pdf)
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école [version électronique]. *Sociétés Contemporaines*, 25, 67-83. Consulté le 10 février 2011 dans [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco\\_1150-1944\\_1997\\_num\\_25\\_1\\_1435](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1997_num_25_1_1435)

Thériault, J. (s.d.). L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture [version électronique]. Consulté le 12 août 2011 dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf>

Vianin, P. (2000). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

**Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Le Sépey, le 16 février 2012

**G. Annexes**

Annexe I	Grille d'entretien avec l'enseignante
Annexe II	Questionnaire destiné aux parents
Annexe III	Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire
Annexe IV	Grille d'entretien avec les parents
Annexe V	Tableaux récapitulatifs des résultats

**Annexe I : Grille d'entretien avec l'enseignante**

<b>Contexte de la classe</b>	Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe ? S'agit-il d'élèves que vous connaissiez déjà ? Présentent-ils des origines culturelles et sociales diverses ? Lesquelles ? Comment vous organisez-vous en fonction de ces différences ?
<b>Contact avec les parents</b>	Quel type de relations entretenez-vous avec les parents ? Participent-ils tous à la scolarité de leur enfant ? Tous les parents participent-ils aux réunions ? aux événements scolaires ?
<b>Objectifs et méthodes pour la lecture</b>	Comment voyez-vous l'apprentissage de la lecture ? Quelles en sont les finalités ? Quels sont les objectifs concernant la lecture en 2 <sup>ème</sup> primaire ? Quelles méthodes utilisez-vous ? Quelle place accordez-vous aux parents dans cet apprentissage ?
<b>Projet lecture</b>	En quoi consiste le projet lecture mis en place par l'établissement ? Quels en sont les objectifs ? Par quels moyens ceux-ci vont être atteints ?

**Annexe II : Questionnaire destiné aux parents**

- a) Quelle est la profession du père ? \_\_\_\_\_
- b) Quelle est la profession de la mère ? \_\_\_\_\_
- c) Quel est le niveau d'études le plus élevé terminé par le père ? *Cochez ce qui convient.*
- ☐ Une école du niveau de la Maturité
  - ☐ Un apprentissage, une école professionnelle, une école de culture générale de degré diplôme
  - ☐ La scolarité obligatoire
  - ☐ L'école primaire
  - ☐ Autre : \_\_\_\_\_
- d) Quel est le niveau d'études le plus élevé terminé par la mère ? *Cochez ce qui convient.*
- ☐ Une école du niveau de la Maturité
  - ☐ Un apprentissage, une école professionnelle, une école de culture générale de degré diplôme
  - ☐ La scolarité obligatoire
  - ☐ L'école primaire
  - ☐ Autre : \_\_\_\_\_
- e) Quelle est la langue maternelle du père ? \_\_\_\_\_
- f) Quelle est la langue maternelle de la mère ? \_\_\_\_\_
- g) Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) parlée(s) à la maison avec l'enfant ?  
\_\_\_\_\_
- h) Combien possédez-vous de livres à la maison ? *Cochez ce qui convient.*
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 0-10 livres   | <input type="checkbox"/> 101-200 livres     |
| <input type="checkbox"/> 11-25 livres  | <input type="checkbox"/> 201- 500 livres    |
| <input type="checkbox"/> 26-100 livres | <input type="checkbox"/> Plus de 500 livres |
- i) Vous arrive-t-il de lire des histoires à votre (vos) enfant(s) ?
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jamais ou presque jamais  | <input type="checkbox"/> Une ou deux fois par semaine       |
| <input type="checkbox"/> Une ou deux fois par mois | <input type="checkbox"/> Chaque jour ou presque chaque jour |
- j) Combien possédez-vous de télévisions ? \_\_\_\_\_
- k) Combien possédez-vous d'ordinateurs ? \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est à rendre pour le **23 septembre** à la maîtresse de classe.

Merci de votre collaboration.

Aurélie Oguey

**Annexe III : Réponses au questionnaire**

	Profession du père	Profession de la mère	Niveau d'études le plus élevé terminé par le père	Niveau d'études le plus élevé terminé par la mère	Langue maternelle du père	Langue maternelle de la mère	Langues parlées avec l'enfant	Nombre de livres possédés	Fréquence de la lecture à voix haute	Nombre de télévisions	Nombre d'ordinateurs
1	Cuisinier	Gouvernante	Scolarité obligatoire	Scolarité obligatoire	Portugais	Portugais	Français Portugais	26-100	1-2 fois par semaine	1	3
2	Professeur d'éducation physique	Enseignante/ fonctionnaire	Niveau Maturité	Niveau Maturité	Anglais	Anglais	Anglais Français (un peu)	11-25	1-2 fois par semaine	1	1
3	Enseignant	Enseignant	Niveau Maturité	Niveau Maturité	Anglais	Anglais	Anglais	0-10 (fran.) 26-100 (ang.)	Chaque jour ou presque	1	1
4	-	Gestionnaire de dossier/ Assistante de direction	Scolarité obligatoire	Scolarité obligatoire	Français	Français	Français	26-100	Chaque jour ou presque	1	2
5	Architecte Paysagiste	Femme au foyer	ETS	Postgrade : MBA	Suisse-allemand	Chinois	Français Chinois Suisse-allemand	26-100	1-2 fois par semaine	0	2
6	Maître de ski/ Vendeur sport	Infirmière	Apprentissage	Apprentissage	Français	Anglais	Français Anglais	101-200	1-2 fois par mois	1	1
7	-	Traductrice/ Gouvernante	Apprentissage	Ecole hôtelière	Français	Français Anglais	Français Anglais	201-500	Jamais ou presque jamais (lit	1	0

									seul)		
<b>8</b>	Chauffeur poids lourds	Vendeuse	Scolarité obligatoire	Apprentissage	Portugais	Français	Portugais Français	26-100 livres	1-2 fois par semaine	1	1
<b>9</b>	Restaurateur	Infirmière	Apprentissage	Niveau Maturité	Français	Français	Français	201-500	Chaque jour ou presque	2	1
<b>10</b>	Ingénieur	Psychothérapeute	HES	Université Postgrade	Français Anglais	Français	Français Anglais (un peu)	Plus de 500	Chaque jour ou presque	0	1
<b>11</b>	Coordinateur	Aide-soignante	Apprentissage	Apprentissage	Français	Français	Français	201-500	1-2 fois par semaine	1	1
<b>12</b>	Employé de commerce	Employé de commerce	Apprentissage	Apprentissage	Français	Français Espagnol	Français Espagnol	26-100	Chaque jour ou presque	1	1
<b>13</b>	Restaurateur	Restaurateur	Niveau Maturité	Niveau Maturité	Français	Français	Français	26-100	Chaque jour ou presque	1	1
<b>14</b>	Professeur	Aide-infirmière	Master	Ecole primaire	Suédois	Portugais	Français Suédois Portugais	201-500	1-2 fois par mois	3	2

Note : Les numéros surlignés en jaune correspondent aux parents sélectionnés pour notre échantillon.



**Annexe IV : Grille d'entretien avec les parents**

	Questions	Notes
<b>Formation des parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quelle profession exercez-vous ?</li> <li>○ Quel est le niveau d'études le plus élevé que vous ayez terminé ?</li> </ul>	
<b>Histoire familiale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ S'il y a eu migration : Depuis quand êtes-vous arrivés en Suisse ? Dans quelles conditions ?</li> </ul>	
<b>Contexte familial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quelle(s) langue(s) parlez-vous ?</li> <li>○ Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant ?</li> <li>○ Combien possédez-vous de télévision ?</li> <li>○ Combien possédez-vous d'ordinateurs ?</li> </ul>	
<b>Relations avec l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comment voyez-vous l'enseignant ? Quel est son rôle pour vous ?</li> <li>○ Comment envisagez-vous la relation entre l'école et la famille ?</li> <li>○ Aidez-vous votre enfant dans ses tâches scolaires ?</li> <li>○ Participez-vous à la vie scolaire de votre enfant ? (réunions de parents, activités organisées par l'établissement, spectacles, etc.)</li> </ul>	

Apprentissage de la lecture	<p><b>Sens donné à la lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pour vous, quel est l'objectif de la lecture ? Quel but voyez-vous à cet apprentissage ?</li> <li>○ A votre avis, à partir de quand commence l'apprentissage de la lecture pour un enfant ?</li> <li>○ Comment utilisez-vous la lecture et l'écriture dans la vie de tous les jours ?</li> </ul> <p><b>Bain familial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Possédez-vous des livres à la maison ? Combien ? De quel type ? Dans quelle(s) langue(s) ?</li> <li>○ Lisez-vous vous-mêmes ?</li> <li>○ Combien votre enfant possède-t-il de livres ?</li> </ul> <p><b>Lecture à voix haute</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vous arrive-t-il de lire des histoires à voix haute à votre enfant ? Depuis quel âge ? A quelle fréquence ? Dans quelle(s) langue(s) ?</li> <li>○ Comment abordez-vous la compréhension (mot non-compris par l'enfant, déroulement de l'histoire, etc.) ? Vérifiez-vous la compréhension ? De quelle manière ?</li> </ul> <p><b>Autres activités en lien avec la lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Votre enfant est-il abonné à une presse enfantine (magazine, etc.) ?</li> <li>○ Vous rendez-vous parfois à la bibliothèque avec votre enfant ?</li> </ul>	
-----------------------------	--	--

### Questions complémentaires posées durant un entretien téléphonique

- Avez-vous des activités communes ? (sportives, etc.)
- Partagez-vous sur ces activités ?
- Quel adulte souhaiteriez-vous que votre enfant devienne ?
- Comment l'aidez-vous à atteindre ses objectifs ?

## Annexe V : Tableaux récapitulatifs des résultats

## Contexte socio-culturel

	Parents 2	Parents 8	Parents 10	Parents 11	Parents 14
<b>Profession des parents et niveau d'études</b>	<p>Mon mari c'est facile il est prof d'éducation physique (1.2)</p> <p>...j'ai travaillé avec les Nations Unies comme fonctionnaire [...] maintenant je travail avec le Swiss Hotel Management (1.5-7)</p>	<p>de base je suis assistante d'hôtel. J'ai fait trois ans d'apprentissage pour ça. Mais là maintenant actuellement je suis vendeuse (1.2-3)</p> <p>il est chauffeur poids-lourds il travaille pour l'entreprise de construction L. (1.13)</p>	<p>je suis ingénieur (1.2)</p> <p>Moi j'ai fait ETS. ETS c'est ça fait c'est une HES maintenant (1.6)</p> <p>HES c'est trois ans post-baccalauréat ou matu (1.8)</p> <p>Elle est psychologue (1.4)</p> <p>C'est cinq ans d'université pour psychologue et puis après y a des études post-grades en plus (1.10-11)</p>	<p>Alors moi c'est aide-soignante. Et mon mari coordinateur (1.2)</p> <p>Moi je me suis arrêtée juste avant la maturité (1.4)</p> <p>Mon mari il a bac +2 lui. Il a fait deux années d'études dans une école hôtelière pour devenir guide, interprète (1.7-8)</p>	<p>Je suis professeur. Ma femme elle est... de métier elle est aide-infirmière mais elle a aussi travaillé beaucoup dans la restauration (1.2-3)</p> <p>j'ai fait mon école hôtelière (1.5)</p> <p>elle a été formée en travaillant (1.13)</p>
<b>Histoire familiale (migration, etc.)</b>	<p>Moi je suis née au Zimbabwe en Afrique. J'ai grandi là-bas. J'ai fait mes écoles là-bas et après j'ai allé en Angleterre à Londres pour faire mes études à l'université. [...] et</p>	<p><i>Donc lui vient du Portugal ?</i> Oui. <i>Et vous ?</i> Moi je suis Suisse. <i>Et votre mari, ça fait longtemps qu'il vit en Suisse ?</i> Lui ça fait quand Y.</p>	<p><i>C'était un de vos parents qui parlait anglais.</i> Les deux ouais les deux sont d'origine britannique heu moi je suis né en Suisse (1.21-22)</p>	<p>tous les deux nous sommes français (1.11)</p> <p>Ca va faire treize ans que nous sommes ici (1.13)</p> <p>mon mari a trouvé un</p>	<p>je suis arrivé la première fois en 92 quand j'ai fait un stage ici [...] je suis retourné fin 93 pour faire encore presque une année après j'étais là de nouveau à 2001 pendant un an</p>

	<p>après j'ai venu en Suisse parce que j'ai un travail avec les Nations Unies et voilà j'ai installé à Genève (1.18-23)</p> <p>Il est écossais. On a fait connaissance à Genève [...] (1.28.-29)</p>	<p>est né. Ca fait huit ans qu'il est en Suisse. Donc en fait c'est pas le vrai papa de Y. Mais c'est lui qui l'élève depuis qu'il est petit. Mais enfin je veux dire Y. c'est comme si c'était son papa. Il a pas de contact avec son père biologique, mais qui est d'origine portugaise aussi. (1.17-25)</p>		<p>poste (1.14-15)</p>	<p>et demi et maintenant on est venus toute la famille en fin 2005 donc ça fait cette fois-là ça fait six ans environ mais j'étais là avant déjà (1.15-18)</p> <p>je dirais qu'elle est arrivée ouais y a vingt ans plus ou moins mais elle a aussi vécu avec moi en Suède pendant plus que cinq ans (1.20-21)</p>
<b>Langues parlées par les parents et à la maison</b>	<p>A la maison anglais. Mais quelques fois en français [...] Et en plus les enfants ils parlent français entre eux la plupart du temps (1.31-34)</p>	<p><i>Donc à la maison vous parlez français avec Y. ou aussi portugais?</i> On parle les deux. Mais portugais c'est pas... c'est quelques mots par-ci par-là c'est pas... Il va pas réussir à tenir une conversation (1.29-31)</p>	<p>Alors moi je parle français anglais et puis mon épouse français. On parle français à la maison. <i>Et avec les enfants parfois anglais ou pas ?</i> Des fois. Pas assez mais des fois. <i>Et puis vous vous êtes nés en Suisse ou pas ?</i> Né en Suisse oui (1.16-20)</p>	<p>Français (1.17)</p>	<p>français plutôt français... moi j'essaie de parler en suédois avec F. et pis ma femme elle est portugaise alors elle parle aussi en portugais (1.24-25)</p>

**Contexte familial**

	<b>Parents 2</b>	<b>Parents 8</b>	<b>Parents 10</b>	<b>Parents 14</b>
<b>Cohésion de groupe</b>	Oui beaucoup de choses ensemble. On fait le tennis [...] On fait des jeux (1.170-173)	des petits plaisirs comme par exemple la luge du patin du vélo fin ce genre de choses-là (1.212-213)	les activités sportives ben y a le ski, la piscine. Des fois un week-end comme ça ça c'est clair et pis des fois un peu de cinéma aussi mais disons sports et loisirs (1.193-195)  on a plutôt pris l'option de lui laisser son petit jardin secret pis elle en parle si elle a envie d'en parler (1.206-207)	moi je fais déjà un peu de sport avec F. [...] mais pas vraiment des sorties en famille spécialement maintenant moi je travaille la journée pis ma femme elle travaille le soir donc pour l'instant on n'a pas le temps (1.36-39)
<b>Processus d'éducation</b>	d'avoir une bonne façon de communiquer avec les gens (1.177-178)	j'espère qu'il ait un peu de caractère heu de pas se laisser faire d'avoir justement du répondant (1.219-220)	j'ai surtout envie qu'ils soient épanouis qu'ils soient eux-mêmes [...]	toujours être honnête (1.45)
<b>Techniques d'influence</b>	en motivant en donnant tous les outils (1.190)	je l'encourage [...] je l'aide à trouver par lui-même (1.231-232)	en montrant de l'intérêt pour ce qu'ils font donc en les valorisant à travers ça (1.212-226)	suivre ce qu'il a à faire à l'école suivre ses devoirs (1.53)

## Relations école-famille

	Parents 2	Parents 8	Parents 10	Parents 11	Parents 14
<b>Vision du rôle de l'enseignant</b>	aider mon enfant de maîtriser les maths la lecture le français. Oui l'écriture parce qu'il commence à faire l'écriture et tout ça. Vraiment de aider lui à maîtriser ça et plutôt aussi d'aider mon enfant de parler avec confiance devant un groupe, devant les autres. (1.52-55)	pour moi c'est... une enseignante elle fait partie fin elle fait partie un peu de la vie de l'enfant elle... fin ouais elle apprend à se construire à savoir des choses (1.61-63)	d'enseigner le programme scolaire (1.28-29)  qu'il a d'autres rôles plus au niveau d'un encadrement de l'enfant dans un groupe dans sa classe (1.30-31)	Le rôle de l'enseignant pour nous ben c'est de donner toutes les possibilités à l'enfant pour qu'il réussisse à l'école (1.33-34)  nous aider aussi qu'il va nous aider à trouver aussi la voie de notre grand garçon (1.35)	d'enseigner de le faire apprendre des choses essentielles (1.72)  c'est pas une question de seulement faire les maths ou le français mais c'est aussi comment ça se passe un peu dans la vie (1.78-79)
<b>Importance donnée à la relation école-famille</b>	on pourrait établir une relation très facile c'est pas très... rigide ou... oui j'apprécie elle connaît C. assez bien (1.45-47)  Il faut participer dans la préparation et tout ça. Oui je trouve c'est assez important. Et c'est bien comme ça je pourrai discuter avec lui après (1.77-78)	Moi je trouve que c'est important aussi dans l'éducation de l'enfant. Je veux dire nous les parents on leur apprend certaines choses mais les enseignants leur apprennent aussi une autre partie ouais c'est une sorte d'apprentissage je veux dire que nous on fait pas à la maison (1.57-59)	c'est important qu'il y ait une communication (1.39)  moi je pense que c'est important que l'enseignant soit en lien avec les parents (1.49-41)  expliquer quelles sont les règles quelles sont les attentes mutuelles de l'un de l'autre après les choses très	Qu'il y ait des échanges de la communication oui bien sûr bien sûr c'est même indispensable je trouve (1.45-46)  on attend beaucoup mais on attend aussi de nous hein je veux dire ça va dans les deux sens c'est pas l'enseignant qui va tout faire [...] On peut pas tout demander	ça aide moi je dirais ça aide parce que s'il y a un petit quelque chose on peut toujours se voir discuter (1.82-83)  même s'il y pas des très très bons rapport c'est pas le plus important mais ça aide (1.84-85)

		<p>la réunion de l'école ça me paraît toujours important de venir (1.72-73)</p> <p>si elle a besoin d'un coup de main pour une course d'école ou un truc comme ça je vais volontiers donc je m'investis mais fin c'est vraiment pour l'école fin je veux dire c'est (1.77-78)</p>	<p>basiques et fonctionnelles liées à l'organisation d'une semaine des horaires des transports de tous ces aspects-là et pis après y a aussi le lien où il doit y avoir un échange pour heu régulièrement pour dire si les choses vont bien ou pas bien qu'est-ce qu'il se passe quoi (1.42-46)</p>	<p>aux profs c'est pas possible (1.41-43)</p>	
<b>Aide aux devoirs</b>	<p>il se débrouille tout seul mais il faut que j'aie surveillé (1.64)</p>	<p>Alors je l'aide beaucoup [...] mais j'essaie vraiment de faire un maximum au début de semaine avec lui (1.80-83)</p> <p>Certaines choses il va le faire tout seul mais y a d'autres choses où il veut le faire avec moi (1.84-85)</p>	<p>on essaie de faire en sorte qu'elle se débrouille toute seule pour les faire on l'aide pas par contre on... on est obligés pour le suivi de qu'est-ce qui doit être fait quel jour heu y a des devoirs qui doivent être faits (1.49-51)</p>	<p>le petit là moi je l'épaule toujours un petit peu. Oui tous les jours on fait moi je suis là pour les devoirs (1.49-51)</p>	<p><i>C'est plutôt vous ou votre femme ? Ou vous partagez ?</i> Non on partage je crois qu'on partage. <i>Vous l'aidez pour faire ou plutôt pour s'organiser ?</i> Pas trop pour faire c'est plutôt pour pour que lui il fait ce qu'il a à faire pis après nous on contrôle (1.86-82)</p>

## Apprentissage de la lecture et médiation de l'adulte

### *Sens donné à la lecture*

	Parents 2	Parents 8	Parents 10	Parents 11	Parents 14
<b>Objectif de la lecture</b>	le mot et il prononce bien. Et il comprend le mot (1.87)	le but de savoir lire c'est ben pour la vie au quotidien (1.92)	le but premier c'est être autonome (1.80)  en dehors du fait de savoir lire mais de savoir bien lire de savoir bien communiquer ça c'est un atout après en termes professionnels (1.90-92)	le but de la lecture c'est de déjà de savoir lire et pis qu'ils aiment lire (1.81)	J'en ai pas (1.102)
<b>Importance donnée à cette compétence (projet de lecteur)</b>	comprendre qu'est-ce qui se passe dans le monde. Pour comprendre surtout quand il faut avoir connaissance de quelque chose on aimerait faire (1.93-94)	pour moi c'est ben c'est essentiel qu'il sache lire pour se débrouiller dans la vie (1.94-95)	si on sait pas lire on peut pas apprendre grand-chose d'autre on va pas pouvoir évoluer dans la vie [...] c'est aussi lié à du divertissement (1.84-87)	-	-
<b>Début de cet apprentissage</b>	on pourrait dire six ans (1.107)	Y. avant qui rentre en première enfantine je veux dire on avait des petits jeux là comme des petits puzzles avec les formes de la	cinq six je trouve que c'est pas mal (1.95)	je dirais quatre ans et demi cinq ans (1.107)	dès qu'ils commencent l'école je dirais (1.118)



		lettre a b ces choses-là. [...] Et en deuxième enfantine ben là je pense qu'ils peuvent commencer à apprendre l'alphabet à se débrouiller à... fin commencer à écrire (l.131-1369)			
<b>Utilisation quotidienne de la lecture</b>	<p>quand il faut payer quelque chose, les factures, les mails (l.98-99)</p> <p>Mais avant la lecture c'est plutôt pour lire les journaux savoir qu'est-ce qui se passe dans le monde. Et maintenant on pourrait plus facilement regarder la télévision pour ça (l.99-101)</p>	<p>lire j'essaie de le faire participer [...] on va au magasin on voit un panneau d'un coup je lui dis c'est quoi ce mot là-bas. C'est souvent je lui fais faire des mots des b et des d parce qu'il confond. Il confond le b et le d. Dès que je vois un mot avec la lettre b ou d je lui demande de lire (l.88-192)</p>	<p>l'outil moderne qui est le plus utilisé aujourd'hui en tout cas dans mon cadre professionnel c'est l'E-mail (l.106-107)</p> <p>différents rapports (l.115)</p>	<p>moi je lis beaucoup mon mari aussi le journal aussi les enfants ben le petit il lit il est abonné à l'école là il a un livre par mois (l.143-144)</p>	<p>on a toujours des choses à lire (l.141)</p>

*Bain familial*

	<b>Parents 2</b>	<b>Parents 8</b>	<b>Parents 10</b>	<b>Parents 11</b>	<b>Parent 14</b>
<b>Nombre et types de livres possédés</b>	<p>on pourrait dire cinquante (l.109)</p>	<p>J'en ai pas beaucoup mais j'en ai (l.156)</p> <p>Je pense qu'il en a</p>	<p>elle en a des dizaines et des dizaines (l.177)</p> <p>une minorité en</p>	<p>je dirais entre quatre cent et cinq cent bouquins (l.168)</p>	<p>des centaines (l.172)</p>

		une vingtaine (l.158)	anglais (l.181)	on a un peu de tout (l.171)	
<b>Lecture des parents</b>	-	je suis pas très lecture j'ai de la peine à prendre un livre et à lire. Si c'est lire un magazine ou comme ça ça va (l.115-116)	ma femme elle lit beaucoup mais c'est pour des raisons professionnelles (l.183)  moi franchement non je lis le journal je lis de temps en temps un article dans un magazine ou un autre (l.185-186)	moi je lis beaucoup moi bon je lis beaucoup de choses sur la santé je lis énormément de bouquins sur la santé enfin... moi je lis beaucoup mon mari aussi le journal aussi (l.142-144)	je lis spécialement pendant les vacances on va dire deux livres par semaine (l.174)  moi je suis presque toujours avec le nez dans un livre (l.175-176)
<b>Langues des livres possédés</b>	Pour moi c'est en anglais. C'est la plupart en anglais. Mais pour lui il en a quelques uns en français. Mais beaucoup en anglais (l.116-117)	Alors il a en français et cet été quand on a été au Portugal la sœur à mon mari lui a donné des livres en portugais (l.175.176)	Français et anglais	Français	-

*Lecture à voix haute*

	<b>Parents 2</b>	<b>Parents 8</b>	<b>Parents 10</b>	<b>Parents 11</b>	<b>Parents 14</b>
<b>Fréquence de la lecture à voix haute</b>	Avant quand il est plut petit c'est presque chaque nuit ou chaque deuxième nuit. Mais maintenant	je dirais quand même un peu plus qu'une fois par mois (l.172-173)	on lit quasi tous les jours la petite histoire du soir avant de se coucher (l.132-133)	on va dire trois fois par semaine (l.188)	Une fois par mois peut-être (l.152)

	quelques fois quand il demande. Peut-être c'est une fois par semaine ou chaque quinze jour c'est pas régulier (l.122-124)				
<b>Langue(s) utilisée(s)</b>	Ca dépend c'est lui qui choisit le livre (l.128)	Français et portugais	<i>Ca les livres vous lisez qu'en français avec elle ?</i> Non aussi en anglais. [...] ce qu'on fait des fois c'est que elle lit en français après moi je traduis je le dis en anglais pis après elle reedit en anglais des choses comme ça [...] alors des fois si c'est une histoire en anglais moi je la lis en anglais pis voilà ça lui fait l'oreille aussi. (l.138-144)	Français	Suédois ou français ça peut être les deux (l.154)
<b>Vérification de la compréhension</b>	C. a beaucoup de questions mais avec la lecture il comprend assez bien qu'est-ce qui se passe oui. C'est vrai lui il est un garçon qui pose beaucoup de	Oui ben je réponds à la première à la deuxième pis après ben on commence un peu à s'énervier parce qu'on est fatigués et pis c'est pas toujours évident (l.125-126)	elle lisait son Max et Lili [...] elle peut lire ça toute seule [...] par contre elle a aussi pris le Club des Cinq [...] ça c'est le type de texte qu'on lit ensemble [...] y a des	oui parce que comme la maîtresse nous a informés à la réunion où vous étiez vous que justement il fallait que ce soit acquis la compréhension de	suédois c'est difficile parce que y a beaucoup de mots que lui il comprend pas (l.161)

	questions (l.142-143)		termes qu'il faut expliquer soit une compréhension générale qui est pas toujours très claire. Typiquement ben y a des citations (l.148-155)	texte plus les questions donc on travaille dessus (l.201-203)	
--	-----------------------	--	---	---	--

*Autres activités en lien avec la lecture*

	Parents 2	Parents 8	Parents 10	Parents 11	Parent 14
<b>Abonnement à une presse, un magazine, etc.</b>	-	Je lui achète souvent des petits magazines là on va au kiosque et pis il choisit un magazine heu là pour Noël je voulais voir pour essayer de voir un truc comme le Scrabble Junior ou des choses comme ça (l.183-185)	elle est abonnée au quoi au machin du WWF (l.166-167)	le petit il lit il est abonné à l'école là il a un livre par mois (l.144)	Non (l.188)
<b>Abonnement à la bibliothèque</b>	Ils sont membres de la bibliothèque à l'école (l.161)	on avait la bibliothèque l'année passée (l.182)	A la bibliothèque là elle prend des livres à la bibliothèque (l.166)	On y est allés l'année passé à L. pis on n'est pas retournés cette année (l.217)	la seule contact qu'il a avec la bibliothèque c'est avec l'école (l.188)